

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra primárního vzdělávání
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy

ZMĚNY SOCIÁLNÍHO KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY PŘI PŘECHODU ŽÁKŮ Z PRVNÍHO NA DRUHÝ STUPEŇ ZŠ

CHANGES IN A CLASSROOM'S SOCIAL CLIMATE DURING THE TRANSITION FROM THE FIRST TO THE SECOND ELEMENTARY LEVEL

Diplomová práce: 11-FP-KPV-0078

Autor:
Aneta PRIPUTENOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
90	16	2	20	35	5

V Liberci dne: 24. 4. 2013

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Aneta Priputenová**
Osobní číslo: **P08000235**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Změny sociálního klimatu školní třídy při přechodu žáků z prvního na druhý stupeň ZŠ**
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Zjistit rozdíl ve vnímání sociálního klimatu žáků při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ.

Požadavky:

1. Zorientovat se důsledně v problematice klimatu školní třídy (literární prameny, výzkumné nálezy, metodologie).
2. Změřit sociální klima téže třídy v 5. ročníku a v 6. ročníku základní školy s využitím dotazníkového nástroje MCI.
3. Vyhodnotit zjištěné výsledky, provést komparaci, diskusi, závěry.

Metody:

Diplomant bude pracovat se standardním dotazníkem klimatu MCI. Může být použito kromě aktuální i preferované formy; mohou být šetřeny další subjekty vzdělávacího procesu.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

1. Čapek, R. Třídní klima a školní klima. Praha : Grada, 2010.
2. Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001.
3. Grecmanová, H. Klima školy. Olomouc : Hanex, 2008.
4. Hendl, J. Přehled statistických metod zpracování dat. Praha : Portál, 2004.
5. Chráška, M., Tomanová, D., Holoušová, D. Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Olomouc: Konvoj, 2003.
6. Chráška, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007.
7. Ježek, S. Psychosociální klima školy I, II, III. Brno : MU, 2003, 2004, 2005.
8. Kučerová, K. Vývoj sociálního klimatu školní třídy. Diplomová práce. FP TU v Liberci, 2007.
9. Lašek, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
10. Mareš, J. Sociální klima školní třídy. Přehledová studie. Praha : AŠP, 1998
11. Pelikán, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha : Karolinum, 2004.
12. Starý, K. a kol. Pedagogika ve škole. Praha: Portál, 2008.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce:

7. listopadu 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2013



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 19. prosince 2011

Čestné prohlášení

Název práce: Změny sociálního klimatu školní třídy při přechodu žáků z prvního na druhý stupeň ZŠ

Jméno a příjmení autora: Aneta Priputenová

Osobní číslo: P08000235

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 24. 4. 2013

Aneta Priputenová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce panu doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. za jeho odborné vedení, podnětné rady a pomoc, kterou mi věnoval v průběhu příprav a zpracování diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou sociálního klimatu školní třídy v průběhu školních let 2011/2012 a 2012/2013 a jeho změnami při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ. Provedený výzkum zjišťuje a analyzuje aktuální i preferovaný stav klimatu pátých tříd při opakovaném měření s odstupem jednoho roku (na přechodu mezi stupni) v šestých třídách. Porovnává a popisuje stav sociálního klimatu mezi jednotlivými paralelními třídami a pomocí opakovaného měření aktuální formy zjišťuje, nakolik je sociální klima stabilní. Výzkum zahrnuje také komparaci vybraných naměřených dat s výsledky výzkumů Laška a Linkové.

Klíčová slova: sociální klima školy, sociální klima školní třídy, dotazník MCI, přechod z 1. na 2. stupeň ZŠ, prostředí školy

Annotation

The diploma thesis concerns itself with the problematics of the social climate of certain school grades during the years 2011/2012 and 2012/2013 and the changes during the transition from primary to lower secondary school. The research carried out attempts to discover and analyze the actual and preferred state of the social climate of the fifth grades, during repeated recording, with the interval of one year, at the time of the transition between the primary and lower secondary school levels, when the students enter the sixth grade. This research compares and describes the state of the social climate between individual parallel grades with the assistance of repetitive recording of the actual state and it seek to discover to what degree it is consistent in these grades. The research also includes a comparison of chosen recorded data with the research results of Lašek and Linková.

Keywords: school social climate, social climate of a school grades, MCI questionnaire, transition from primary to lower secondary school, school environment

Obsah

Úvod	12
1 Cíle práce.....	14
2 Problematika sociálního klimatu školy a školní třídy	15
2.1 Vztah prostředí, klimatu a atmosféry.....	16
2.2 Klima školy a jeho teoretické souvislosti	18
2.3 Klima školní třídy	23
2.4 Determinanty a prvky sociálního klimatu.....	29
2.5 Klima a změny v organizaci práce školy	32
2.5.1 Přejít mezi 1. a 2. stupněm v odborné literatuře.....	32
2.5.2 Přejít očima žáků	34
2.5.3 Přejít očima učitelů a ředitelů	35
2.5.4 Kontinuita kurikula	36
3 Metodika výzkumu.....	38
3.1 Přístupy ke zkoumání klimatu	38
3.2 Výběr výzkumné metody a metodika práce.....	42
3.2.1 Dotazník MCI – Naše třída	42
3.2.2 Administrace dotazníků	43
3.2.3 Vyhodnocování dotazníků	45
3.2.4 Způsob zpracování výsledků.....	45
4 Výsledky šetření	47
4.1 Charakteristika prostředí výzkumu	47
4.2 Charakteristika jednotlivých tříd.....	47
4.3 Záměr výzkumu a jeho změny	49
4.4 Stav sociálního klimatu tříd V. A, V. B a V. C	50
4.4.1 Komparace 1. a 2. měření aktuálního stavu klimatu a její interpretace.....	51

4.4.2	Klima tříd v rámci obou měření souhrnně	53
4.4.3	Stav sociálního klimatu ve třídě V. A	58
4.4.4	Stav sociálního klimatu ve třídě V. B	62
4.4.5	Stav sociálního klimatu ve třídě V. C	65
4.5	Změny v organizaci žáků při přechodu na druhý stupeň	67
4.5.1	Restrukturalizace tříd	68
4.5.2	Harmonizační dny	68
4.5.3	Charakteristika nově uspořádaných šestých tříd	68
4.6	Stav sociálního klimatu tříd VI. A a VI. B	69
4.6.1	Aktuální stav klimatu šestých tříd	69
4.6.2	Preferovaný stav klimatu šestých tříd	72
4.7	Komparace a interpretace změn třídních klimat na přechodu stupňů	75
4.8	Dílčí komparace dat s výsledky Linkové	78
5	Diskuse	81
6	Závěr	84
	Literatura	86
	Seznam příloh	90

Seznam obrázků

Obrázek 1: Vztah prostředí, klimatu, atmosféry a vazby mezi nimi (Lašek, 2001, s. 41) ..	17
Obrázek 2: Sociální klima základní školy a jeho dílčí části inspirované Dresmannem (1979, Trickett, Quinlan, s. 51, in Grecmanová, 2008, s. 45)	21

Seznam tabulek

Tabulka 1: Typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy (Mareš, 2001a, s. 570–571)	26
Tabulka 2: Proměnné prostředí (1968, Tagiuri, in Mareš, 2001a, s. 568-569)	29
Tabulka 3: Moosovo schéma (1989, Fraser, in Lašek, 2001, s. 45)	31
Tabulka 4: Výsledky MCI – A (Lašek, 1991)	46
Tabulka 5: Výsledky MCI – P (Lašek, 1991)	46
Tabulka 6: Počty přítomných žáků v průběhu jednotlivých měření	50
Tabulka 7: Aktuální stav klimatu, komparace 1. a 2. měření	51
Tabulka 8: Náзор žáků na aktuální stav sociálního klimatu V. A (2. měření)	59
Tabulka 9: Porovnání aktuální a preferované formy ve třídě V. A	60
Tabulka 10: Náзор žáků na aktuální stav sociálního klimatu V. B (2. měření)	62
Tabulka 11: Porovnání aktuální a preferované formy ve třídě V. B	63
Tabulka 12: Náзор žáků na aktuální stav sociálního klimatu V. C (2. měření)	65
Tabulka 13: Porovnání aktuální a preferované formy ve třídě V. C	66
Tabulka 14: Počty přítomných žáků obou tříd při měření jednotlivých forem	69
Tabulka 15: Porovnání výsledků aktuálního stavu klimatu VI. A a VI. B	70
Tabulka 16: Porovnání aktuální a preferované formy ve třídě VI. A	72
Tabulka 17: Porovnání aktuální a preferované formy ve třídě VI. B	74
Tabulka 18: Výsledky aktuálního stavu klimatu pátých a šestých tříd	76
Tabulka 19: Výsledky aktuální formy klimatu všech tříd souhrnně	77
Tabulka 20: Přehled výsledků dle vzdělávacích obsahů	79

Seznam grafů

Graf 1: Porovnání 1. a 2. měření aktuálního stavu klimatu V. A	54
Graf 2: Porovnání 1. a 2. měření aktuálního stavu klimatu V. B	55
Graf 3: Porovnání 1. a 2. měření aktuálního stavu klimatu V. C	56

Graf 4: Porovnání 1. měření aktuálního stavu klimatu v pátých třídách.....	57
Graf 5: Porovnání 2. měření aktuálního stavu klimatu v pátých třídách.....	57
Graf 6: Porovnání 1. a 2. měření aktuálního stavu klimatu v pátých třídách souhrnně	58
Graf 7: Názor chlapců a dívek na aktuální klima ve třídě V. A	60
Graf 8: Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy V. A	61
Graf 9: Názor chlapců a dívek na aktuální klima ve třídě V. B	63
Graf 10: Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy V. B	64
Graf 11: Názor chlapců a dívek na aktuální klima ve třídě V. C	66
Graf 12: Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy V. C	67
Graf 13: Názor žáků na aktuální klima třídy VI. A	71
Graf 14: Názor žáků na aktuální klima třídy VI. B	71
Graf 15: Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy VI. A.....	73
Graf 16: Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy VI. A.....	75

Seznam použitých symbolů a zkratk

A	aktuální forma
LEI	Learning Environment Inventory
MCI	My Class Inventory
MCI-A	My Class Inventory - Actual
MCI-P	My Class Inventory - Preferred
měř.	měření
P	preferovaná forma
R	průměr
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
S	směrodatná odchylka
ZŠ	základní škola

Úvod

Během svého studia jsem v rámci praxe měla možnost poznat mnoho různých tříd, které se od sebe výrazným způsobem lišily a které jsem ve svých myšlenkách zpětně srovnávala. Některé třídy se jevily jako více ukázněné, jiné méně. Jenže pozitivní dojem nevytvářela jen kázeň a soustředěnost žáků, ale i něco jiného. Každá třída žila vlastním životem, měla svou nezaměnitelnou podobu, duši. S odstupem času se mnoho konkrétních vzpomínek vytratilo. Zůstal však onen nezaměnitelný celkový pocit, otisk, který ve mně třída zanechala. A právě to mě přivedlo k problematice klimatu jako takového. Stojí za tím především snaha nahlédnout do něčeho tak abstraktního, jako je klima školní třídy a úsilí rozkrýt jeho jednotlivé části více do hloubky.

Společnost si stále více začíná uvědomovat jednu věc. Aby žák ve škole uspěl a byl motivován k dalšímu vzdělávání, potřebuje ve svém výchovně-vzdělávacím procesu více než jen kvalitní pomůcky a vzdělávání, ale zároveň kvalitní prostředí, atmosféru a takové klima, které mu to vše umožní. Škola je místo, které spoluvytváří významnou část života dětí, jejich dětství. Také proto je žádoucí, aby učitelé chtěli o své třídě vědět co nejvíce a měli snahu toto prostředí kultivovat, neboť především tak může docházet i k cílené kultivaci dětí.

K životu školy se pojí i další důležitá oblast, která tuto práci od začátku provázela. Klima je fenomén, který se line celým procesem vzdělávání, během kterého dochází k mnohým změnám, ať už více či méně přirozeným. Jedním z takových významných momentů je například předěl, na kterém žáci prvního stupně přechází na stupeň druhý, přestože se jedná o přechod skrytý, tedy probíhající v rámci jedné instituce. Tento okamžik je sám o sobě dost výraznou změnou, která ale bohužel nebývá jediná. Většinou je doprovázena celou řadou dílčích proměn, které přinášejí do pomyslného nového začátku mnohé komplikace. Škola by proto měla vytvářet takové podmínky, které by tyto změny co nejvíce eliminovaly a pro děti byly pouhým mostem s co nejméně překážkami, přes který se co nejjednodušeji dostanou na jeho druhou stranu.

Jak spolu souvisí sociální klima školní třídy a přechod na druhý stupeň? Oba milníky ovlivňují život ve škole, ať už více či méně. Domníváme se, že při přechodu na druhý stupeň musí zákonitě dojít i ke změnám v klimatu dané třídy, čímž se tyto skutečnosti vzájemně ovlivňují. Odborná veřejnost se stále ještě věnuje oběma problematikám spíše odděleně, přestože tyto skutečnosti spolu úzce souvisí a vytváří tak rovinu možného bližšího zkoumání. Z hlediska odborného zaměření je problematice

klimatu věnováno mnohem více pozornosti než problematice přechodu na 2. stupeň, přestože se tento moment jeví jako neméně důležitý.

„Přechod žáků z 1. na 2. stupeň nelze chápat jako jednorázový akt, pouhý přesun (transfer) z jednoho edukačního prostředí do jiného. Je to proces tranzice, v němž se formuje status žáka. Proces tranzice úzce souvisí s obdobím rané adolescence. Probíhá v kontextu vlivů, interakcí a specifík prostředí. Je součástí životní dráhy žáka v období, kdy dochází k závažným změnám ve fyzickém a emocionálním vývoji, ve vývoji myšlení a v sociálních vztazích. Školní prostředí je v rané adolescenci zdrojem vývojových podnětů a zaslouží pozornost výzkumů i školní praxe“ (Walterová, 2011, s. 302).

Diplomová práce zahrnuje v různé míře současně problematiku klimatu i přechodu. Úskalí dnešní školy spojená s přechodem však zasáhla i náš výzkum, který si kladl za cíl sledovat změny při přechodu žáků z prvního na druhý stupeň. Tento cíl jsme se snažili naplnit i přes různé překážky, které nám situace ve škole bezděčně kladla. Vytvořili jsme zároveň řadu dílčích cílů, které přispívají k dalším zjištěním zejména v oblasti klimatu. Ty sledují především stálost klimatu, komparaci sociálního klimatu tříd mezi sebou a postavení výsledků klimatu tříd se specifickým vzdělávacím programem do konfrontace s výsledky již realizovaných výzkumů.

Jako budoucímu učiteli i rodiči jsou mi témata týkající se klimatu školní třídy i přechodu na druhý stupeň blízká. Ráda bych proto působila na své okolí takovým způsobem, abych podpořila zájem o tato témata, jejich kultivaci, pomohla využívat metody monitorující klima v praxi, či usilovala o vytvoření takových podmínek, které by vedly k co nejplynulejšímu přechodu žáků na druhý stupeň.

1 Cíle práce

Hlavním cílem práce bylo zjistit rozdíl ve vnímání sociálního klimatu žáků při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ pomocí standardního dotazníku MCI.

Dílčí cíle:

1. Zpracovat teoretický podklad problematiky klimatu školní třídy a problematiky přechodu z primárního na nižší sekundární stupeň ZŠ.
2. Zjistit a popsat aktuální i preferovaný stav sociálního klimatu jednotlivých tříd V. A, V. B a V. C ve školním roce 2011/2012.
3. Zjistit, nakolik je klima pátých tříd při opakovaném měření aktuálního stavu stále a provést komparaci obou měření.
4. Provést komparaci naměřených dat pátých tříd, porovnat a popsat rozdíly mezi sociálním klimatem těchto tříd.
5. Zjistit a popsat aktuální i preferovaný stav sociálního klimatu tříd VI. A a VI. B ve školním roce 2012/2013.
6. Provést komparaci vybraných dat s výsledky výzkumu Laška a Linkové.

2 Problematika sociálního klimatu školy a školní třídy

Ne vždy se v problematice výchovně vzdělávacího procesu dostatečně zdůrazňuje fakt, že tento proces probíhá ve specifickém prostředí, tedy v prostředí školy a školní třídy. Žák je často brán jako izolovaná jednotka daného prostředí, čímž se bohužel vytrácí celkový sociální kontext (Lašek, 2001).

O tom, že učení a chování žáků není dávno jen individuální záležitostí, píše dnes celá řada autorů. Oblast, ve které se žáci pohybují, tvoří jakési mikrosociální prostředí, které žáky výrazným způsobem ovlivňuje, ať už pozitivně či negativně. Zároveň jsou s ním v interakci. Třída je v tomto ohledu místem, kde vzniká specifická, sociálně-psychologická proměnná, která se též označuje jako sociální klima školní třídy, které tento výchovně vzdělávací proces ovlivňuje (Mareš, 2001b).

Život žáka však neprobíhá jen ve třídě a jejím specifickém mikroklimatu, ale také škole, ve které se pohybuje, jejíž učitele a žáky denně potkává a s nimiž je v interakci. Toho si v posledních letech začínají všimnout nejen učitelé, ale i rodiče. Z tohoto důvodu také zájem o sociální klima školy významně vzrostl (Mareš, 2001b).

Škola tedy tvoří další významnou oblast klimatu, která zároveň ovlivňuje klima tříd. Proto je potřeba definovat nejen samotný pojem klima, ale také jeho užší souvislosti spojené se školou, tedy klima školy a klima školní třídy.

„Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále soubor učitelů vyučujících ve třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru“ (Mareš, 2001a, s. 568).

S problematikou sociálního klimatu školy a školní třídy zároveň souvisí další významná a neméně důležitá oblast, kterou je úskalí přechodu žáků z prvního na druhý stupeň základní školy. Z výzkumu v roce 2011 plyne, že žáci prvního stupně vnímají sociální klima školy pozitivněji než žáci 2. stupně (Němec, Vlčková, 2011). Lze tedy předpokládat, že se tento neviditelný přestupový mezník podílí na finálním klimatu školní třídy, ať už způsobem více či méně významným. My se touto problematikou budeme zabývat později.

2.1 Vztah prostředí, klimatu a atmosféry

V oblasti, ve které se pohybujeme, je třeba vymezit některé pojmy zejména proto, aby nedocházelo k jejich záměnám. Termínů, které se k této problematice vážou, je nepřeberné množství a rozdíly mezi jednotlivými pojmy jsou většinou velmi nepatrné. Často jsou jim přisuzovány i různé přívlastky. Opačným problémem je pak nepřeberné množství různých pojetí téhož termínu, což přináší mnohá úskalí těm, kteří se je snaží co nejpřesněji definovat. My jsme se zaměřili na ty, které považujeme za základní v kontextu naší práce, neboť si uvědomujeme, že termínů vztahující se k této problematice je celá řada a není možné je všechny obsáhnout. Problematikou se zabývá např. Grecmanová (2008), z hlediska zdraví Havlínová (2006), mikroklimatem třídy pak Lašek (2001). Uchopení některých pojmů přináší z důvodu jejich široké interpretace mnohá úskalí a spíše než o vymezení pak mluvíme o konkrétním pojetí.

Jedním ze základních pojmů je samotný termín klima. Jeho těžiště však není ve společenských vědách, ale jak už jeho název napovídá, ve vědách přírodních, jak uvádí Mareš (2003b). Oprostíme-li se od přírodovědného pojetí, zjišťujeme, že tento termín dávno překročil hranice přírodních věd a vstoupil do společenskovědních oborů. Nejprve jen jako metafora, později i jako plnohodnotné označení.

Pojem sociální klima je úzce spjat s konkrétním prostředím, čímž často dochází k jejich mylnému ztotožňování.

„Prostředí je objektivní realita se souborem faktorů (bytostí, jevů, podmínek, procesů, činností), které člověka během života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu, jsou s ním v interakci, ovlivňují jej a formují – intencionálně i funkcionálně. Klima nelze vysvětlovat jako prostředí, je ale kvalitou, která z tohoto prostředí vyplývá“ (Grecmanová, 2008, s. 9).

Grecmanová (2008, s. 9) dále uvádí: „Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří.“

Ježek (2003, s. 24) přirovnává složitost pojmu na stejnou úroveň složitosti jako je například společnost či osobnost a říká, že z pohledu výzkumu a aplikace jde spíše o „zastřešující pojem označující ne tak úplně určitý složitý jev jako spíš určitou množinu jevů“.

Ježek (2003, s. 1) dále uvádí: „Klima je zatím stále ještě více pouhým slovem než přesně vymezeným termínem či snad teoreticky zakotveným pojmem. O psychosociální

klima či prostředí školy se zajímají odborníci z různých oborů a každý z nich si s sebou přinesl kousek „své“ teorie, terminologie, metafor, motivací apod. Zatím si mezi sebou příliš nerozumí.“

Klima je bezpochyby těžce uchopitelný termín, jehož vymezení je stále ještě velmi problematické. Existuje však několik proměnných, které se v mnoha definicích často opakují. Například to, že se jedná o dlouhodobý fenomén, který je nehmatatelný a těžce postižitelný, avšak relativně stálý s určitou dynamikou. Klima nevzniká, ale utváří se a je skupinové. Zároveň můžeme uvést, že existuje úzký vztah klimatu s prostředím a atmosférou.

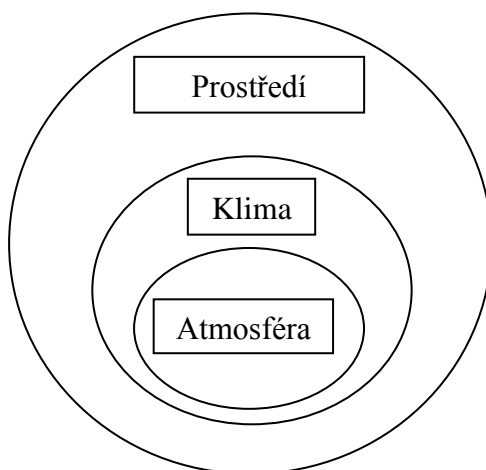
Naproti tomu pojem atmosféra působí krátkodobě. Je zde situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, mění se během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny. Atmosféra je proměnlivá a má poměrně úzký rozsah (Lašek, 2001). Pro vymezení atmosféry a klimatu lze uvést Laška (2001, s. 42), který cituje Platonovova: „Atmosféra se podobá klimatu, ale odlišuje se od něj menší stabilitou, a proto si ji ne vždy jasně uvědomujeme.“

Pojmy klima a atmosféra zahrnují jen sociálně-psychologickou dimenzi, naproti tomu termín prostředí zahrnuje i další hledisko (Lašek, 2001).

Prostředí je v rámci předešlých dvou pojmů nejširší a nejobecnější. Netýká se jen sociálně-psychologických aspektů, neboť zahrnuje prostředí školy z hlediska umístění včetně architektonického (vybavení, tvar, nábytek apod.), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (uspořádání a rozmístění nábytku apod.) a akustické (úroveň zvuku, šumu apod.) (Mareš, 1995).

Působení těchto tří aspektů lze znázornit jednoduchým schématem na obrázku 1.

Obrázek 1: Vztah prostředí, klimatu, atmosféry a vazby mezi nimi (Lašek, 2001, s. 41)



S pojmem prostředí souvisí další termín, který jsme již zmiňovali. Jedná se o termín mikrosociální prostředí. „Mikroprostředí školy podléhá stejným zákonitostem jako prostředí každé jiné společenské instituce. Skládá se z týchž zdrojů (prostředí věcné, sociální, organizační), má na jedince vždy nějaký vliv a svými negativními důsledky vytváří rizika pro jeho zdraví“ (Havlíková, 2006, s. 83).

Není to jen jedna z výše zmiňovaných oblastí, co učitele a žáky každodenně ovlivňuje. Nelze se pohybovat jen v jedné sféře a ostatní přehlížet. Všechny tři jsou velice silné a dohromady tvoří nezaměnitelnou podobu třídy, školy a jedna druhou bezesporu ovlivňuje tak, jako ovlivňuje i jejich tvůrce a aktéry. I proto je problematika klimatu natolik složitá a konkrétní klima tak těžce uchopitelné, neboť některé části od něho nelze oddělit, nýbrž je potřeba je zahrnout a zohlednit. Základní škola je tedy jakýsi proud mnoha sfér, které jsou v interakci a jimž se nelze vyhnout.

2.2 Klima školy a jeho teoretické souvislosti

Není jisté, zda by se autoři, kteří se snaží vymezit pojem klima školy, shodli ve všech jeho uváděných charakteristikách. Zajisté by se však shodli na tom, že je jeho vymezení problematické a vzhledem k jeho nepřesným hranicím tedy i doposud přesně nedefinované.

Podle Mareše (2003b) pojem klima třídy již došlo do určitého stádia, kdy v naší odborné literatuře získalo svou věcnou náplň, naproti tomu širší pojem klima školy se jí teprve snaží získat. Mareš (2001b) taktéž uvádí, že přesná definice klimatu školy dosud neexistuje, neboť se odborníci nemohou shodnout, co patří a co nepatří do tohoto pojmu.

„Není teď úplně jasné, kudy přesně vede dělicí čára mezi systémem, který nazýváme klima školy, a jeho „okolím“; jinak řečeno stanovit, kde klima školy končí a začíná něco jiného. Musíme se spokojit s tím, že - podobně jako v matematice - jsou některé pojmy zatím „neostré“. To neznamená, že nejsme schopni identifikovat „jádro“ pojmu, tedy nespornou oblast školního klimatu“ (Mareš, 2003b, s. 37).

My se nyní pokusíme uvést několik různých koncepčních proudů, které se klimatem školy zabývají, některá pojetí a charakteristiky a vymezit tak to, co v problematice klimatu školy považujeme za důležité.

Pedagogický slovník definuje klima školy jako „sociálně-psychologickou proměnnou, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují

v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 124-125).

Rozsáhleji popisuje klima školy Mareš (2003b, s. 37) jako:

- jev, na jehož vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílejí tito aktéři: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako skupiny a jednotlivci, školní třídy, žáci jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci školy (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog apod.), rodiče, představitelé státní správy, která zodpovídá za školství, představitelé komunity, v níž škola funguje,
- subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev,
- jev dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase,
- jev, který můžeme zkoumat na několika úrovních,
- jev, který zpravidla vnímají, prožívají a hodnotí jedinci i skupiny aktérů rozdílně (klima z pohledu žáka, jedné třídy, několika tříd téhož postupného ročníku, učitele, učitelského sboru, rodiče, skupiny rodičů apod.); tyto rozdíly vedou i k rozdílnému reagování aktérů na klima,
- jev, který můžeme zkoumat v jeho různých podobách – v aktuální podobě (momentální stav), dále preferované podobě (subjektivní přání aktérů), žádoucí podobě (jako cíl intervenčního snažení), retrospektivní podobě (vzpomínky účastníků, percipování výchozího stavu),
- jev, který ze systémového pohledu sestává z různých prvků, které nejsou stejně důležité a lze je hierarchicky uspořádat; vzájemné vazby těchto prvků mohou být jednosměrné i obousměrné a nemají všechny stejnou váhu, navíc se zjištěné údaje mohou proměňovat v čase, neboť jde o dynamický systém. Protože jde o sociálně-psychologický systém, mají proměny rozdílnou rychlost a fungují rozdílně na různých úrovních systému (celkově jde o systém s relativně velkou setrvačností),
- jev, který můžeme chápat jako nezávisle proměnnou a zkoumat její dopady na aktéry (co dělá určité klima například s psychikou aktérů, s jejich výkony, s jejich zdravím), anebo jako závisle proměnnou, když se snažíme zavádět ve škole určité změny, provádět cílené intervence (nakolik se klima vůbec změní, v kterých parametrech se změní a v kterých nikoli, jak trvalá je tato změna apod.).

Dodává, že klima školy:

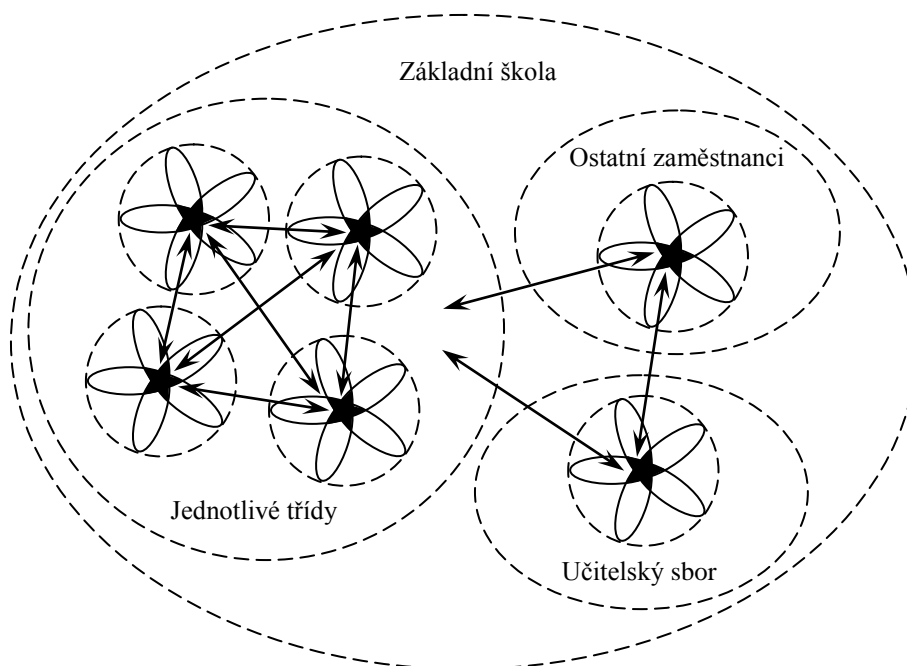
- ovlivňuje charakteristiky aktérů (sociální, zdravotní, pedagogické a psychologické),
- ovlivňuje úspěšnost fungování instituce jako celku (tj. průběhové charakteristiky),
- ovlivňuje kvalitu výstupů instituce (tj. výstupní charakteristiky krátkodobého i dlouhodobého rázu).

„Klima školy lze chápat jako celkovou kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v dané škole, jako úroveň komunikace a interakce mezi všemi aktéry procesů vzdělávání ve škole, včetně sociálních partnerů školy, dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidel života ve škole“ (Spilková, 2003, s. 342).

Stejně jako se odborníci často shodují na některých vlastnostech sociálního klimatu, shodují se i v některých charakteristikách klimatu školy. Z mnoha uvedených i neuvedených definic jasně vyplývá, že se jedná o jev dlouhodobý a dynamický, jev vyjadřující kvalitu vztahů a způsoby jednání. Zároveň na něho lze nazírat z mnoha různých pohledů jeho jednotlivých aktérů.

My jsme se v rámci této problematiky nechali inspirovat sociálně kognitivním modelem klimatu výuky Dressmanna (1979, Trickett, Quinlan, s. 51, in Grecmanová, 2008, s. 45), který graficky znázorňuje vztahy mezi individuálním vnímáním a klimatem výuky. Na základě jeho grafického vyobrazení jsme vytvořili vlastní model, který znázorňuje vzájemnost různých částí klimatu školy schématem na obrázku 2.

Obrázek 2: Sociální klima základní školy a jeho dílčí části inspirované Dresmannem (1979, Trickett, Quinlan, s. 51, in Grecmanová, 2008, s. 45)



Na obrázku 2 lze vidět skupiny, uvnitř kterých jsou květy tvořené elipsami. Ty mají zastupovat vždy jednotlivou oblast. V kategorii tříd představuje květ jednu třídu a všechny jeho jednotlivé elipsy zastupují žáky. Ve skupině učitelského sboru zastupují elipsy učitele a ve skupině ostatních zaměstnanců další pracovníky školy. Každá elipsa má svůj význam i místo stejně tak, jako i žáci a učitelé v reálném prostředí školy. Všechny části dohromady pak značí to, čemu říkáme klima třídy, klima učitelského sboru apod. Zvýrazněné vnitřky protínajících se elips vytvářejí hvězdy a ty mají znázorňovat klima jednotlivých skupin. Středů nebo též hvězdy jsou průnikem jednotlivých elips v květu značících zdejší klima tím, že sjednocují společnou část průniku a v podstatě spojují vzájemně všechny žáky, učitele apod. Dohromady tak vytváří ojedinělý celek, klima této skupiny, třídy a sboru.

Schéma znázorňuje základní školu jako komplex tvořený skupinou tříd, učitelským sborem a ostatními zaměstnanci. Pro třídy jsme zvolili rozvinutější model, který značí větší množství tříd ve škole a vztahy mezi nimi, o kterých se domníváme, že se vzájemně ovlivňují. Předpokládáme, že dochází nejen k interakci a ovlivňování mezi třídami, ale zároveň by mohly být v interakci s ostatními skupinami, tedy s klimatem učitelského sboru apod. Jednotlivé sféry mají své specifické klima a přitom jsou jedním celkem, jednou školou. Do jisté míry lze oddělit klima jednotlivých skupin, můžeme však

předpokládat, že mezi nimi existuje neviditelná vazba a vztah určité závislosti, který má námi vytvořené schéma prezentovat.

Některé typy sociálního klimatu školy

Neexistuje žádný univerzální typ klimatu školy, neboť každá škola je jiná, má jiné složení kolektivu učitelů, žáků, jiné vedení, pracuje v jiném prostředí, podmínkách, stanovuje si vlastní cíle apod. Existuje mnoho přístupů k typologii klimatu školy, neboť ho lze i z mnoha hledisek posuzovat (Petlák, 2006).

Typy klimatu můžeme třídit podle nejrůznějších hledisek. Pro každý klimatický typ jsou specifické určité indikátory, tedy ukazatele, podle kterých je možné určit jeho kvality.

„Ani přesně nevíme, jaké typy klimatu školy se u nás vyskytují, v kterých školách, s jakou frekvencí a intenzitou, s jakými důsledky“ (Mareš, 2003b, s. 32).

Zmiňovali jsme, že pro každý klimatický typ jsou specifické určité indikátory. Rádi bychom proto uvedli Marešovo pojetí, o kterém se domníváme, že úzce souvisí právě s typologií klimatu školy, neboť nám ukazuje cesty, jak lze toto klima dále dělit.

Mareš (2003a) zjednodušeně rozděluje indikátory do dvou skupin. První skupinou jsou objektivní indikátory, druhou pak indikátory subjektivní.

Příkladem objektivních indikátorů může být např. stáří školní budovy, intenzita osvětlení v prostorách školy, počet žáků školy, velikost školy, sociální složení žáků školy, průměrný počet žáků ve třídách, počet hodin skutečně věnovaný výuce apod.

Příkladem subjektivních indikátorů může být např. spokojenost, vnímání sociální opora, afiliace, pocit přátelství, otevřenosti, nadšení u učitelů, vnímaný vliv ředitele na dění ve škole, pocit bezpečí ve škole, spravedlnost pravidel, porozumění, vztahy mezi žákem a učitelem, pocit svobody, volnosti v učitelském sboru apod.

Mareš (2003a) zároveň uvádí, že většina metod diagnostikujících klima školy pracuje převážně se subjektivními indikátory klimatu, a tudíž vymezují klima školy spíše jako vnímané. V našem výzkumu jsme narazili na jeden výraznější objektivní indikátor, kterým bylo specifické umístění jedné ze tříd a další související skutečnosti. Tudíž se domníváme, že nejen subjektivní, ale i objektivní indikátory hrají poměrně značnou roli v klimatu školy. Více se tomuto problému budeme věnovat v kapitole charakteristik jednotlivých tříd.

Grecmanová (2008, s. 75) rozděluje typy klimatu podle nejrůznějších hledisek. Autorka uvádí celkem deset způsobů dělení. Jedná se o typy klimatu podle:

1. kustodiálního a edukativního určení cíle školy,
2. uniformity a plurality,
3. chování učitele v konfliktu se žáky,
4. percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení,
5. zájmu o lidi nebo o pracovní úkoly školy,
6. různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů,
7. výchovných stylů,
8. způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím,
9. autentičnosti chování členů organizace,
10. spokojenosti učitelů.

Bližší popis uvádí Grecmanová (2008).

Petlák, který vychází ze studie Grecmanové, některé typy upravil a doplnil. Celkem uvádí rozdělení do sedmi následujících kategorií, které blíže rozvádí ve své publikaci (2006). Jedná se o dělení typů školního klimatu podle:

1. cílů školy,
2. zájmu o lidi či pracovní úlohy školy,
3. výchovných cílů,
4. různých vztahů, postojů a hodnotících soudů,
5. chování učitelů v konfliktu se žáky,
6. způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím,
7. uniformity a plurality školy.

Možností, jak dělit školní klima, je celá řada. Existuje mnoho hledisek, z kterých lze klima školy posuzovat.

2.3 Klima školní třídy

Klima školní třídy, jako specifická sociálně-psychologická proměnná, je další oblast související s problematikou klimatu školy. Proto bychom rádi uvedli několik definic autorů, kteří se tímto tématem zabývali.

„Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“, ale silně jednotlivci pocíťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.“ (Průcha, 2002, s. 333).

Linková (2001, s. 44) považuje klima školní třídy za „svěbytný sociálně-psychologický jev, který žáci i učitelé vnímají a prožívají a který je ve svých důsledcích ovlivňuje.“ V další publikaci Linková popisuje sociální klima třídy jako

„soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky“, klima tedy chápe jako jev sociální, skupinový, který je vázaný recipročně na své tvůrce. Důraz je kladen na to, jak tento jev interpretují sami aktéři (Linková, 2003, s. 117).

„Klima je především souborem zobecněných postojů, vnímání procesů odehrávající se ve třídě a emocionálního reagování žáků na ně. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři (žáci, učitelé), než na to, jaké je klima „objektivně“. To proto, že právě subjektivní pohled ovlivňuje jejich přemýšlení, rozhodování a jednání“ (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 147).

S další definicí klimatu školní třídy přichází Průcha, který ho definuje takto: „sociálně-psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky. Liší se od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, proměnlivějším. Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 125).

Spilková chápe klima třídy jako „komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky ve třídě, dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve třídě“ (Spilková, 2003, s. 342).

Kdo nebo co se vlastně podílí na tomto třídním fenoménu? Dle Grecmanové (2003) můžeme nalézt různé odpovědi. Hlavními aktéry jsou zde ale učitelé a žáci. Novotný (1999, s. 355) uvádí, že se na klimatu třídy podílí i její kultura, tzn. souhrn existujících norem fungování sociální skupiny, sdílených hodnot a způsobů interpretace dění ve skupině. Grecmanová (2003) dále říká, že klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn či bilance různých typů vyučovacích klimat, ale vytváří se jak ve vyučování, tak o přestávkách, na výletech a různých společenských akcích třídy.

Tomu, kdo se podílí na vytváření a udržování klimatu ve třídě, vztahům mezi žáky a učiteli, klimatu vyučování apod., se blíže věnuje např. Průcha (2002).

Přestože je klima třídy relativně stabilní fenomén, neměříme ho jen proto, abychom o něm získali údaje a ty poté popisovali, ale také proto, abychom s nimi mohli dále

pracovat a pokud je třeba, klima třídy i různě ovlivňovat. Lašek (2001) uvádí, že sociální klima, které učitel a žáci společně vytvářejí, se projevuje v mnoha rovinách. Jedná se o roviny: motivační, výkonové, emocionální, mravní, sociální apod. Klima zároveň ovlivňuje efektivitu žákova učení a učitelova vyučování, rozvoj jednotlivců a vývoj třídy jako celku. Je tedy patrné, že snahy o co nejpříznivější klima mohou mít celkově příznivé dopady ve všech zmiňovaných oblastech. O tom, jak příznivě ovlivnit klima třídy píší např. Čáp a Mareš (2001), Kudelová (2003), Doležalová (2003), Gillernová a Štětovská (2003).

Shrneme-li veškerá pojetí, shodují se většinou autoři na tom, že lze klima třídy definovat jako soubor postojů, které jsou nějak vnímány, nějak jinak interpretovány a nejsou vázány pouze na jeden konkrétní prostor školní třídy. Jsou vázány na celou třídu komplexně, včetně učitele, a to nejen při vyučovací hodině, ale i o přestávkách a výletech. Není pevně ohraničené, je ovlivňováno i dalšími vlivy. Je jevem dlouhodobým a svébytným. Ve spoustě charakteristik se setkáváme s podobným vymezením jako u klimatu školy. Rozdíly jsou mnohdy pouze v počtu zahrnutých aktérů a velikosti útvaru.

Zamyslíme-li se nad tím, jak autoři často v charakteristice klimatu třídy opakují, že má tento jev dlouhodobější charakter, uvědomíme si, že spolu s přechodem z primárního stupně na nižší sekundární je toto poměrně značný zásah do struktury dlouhodobě se tvořícího a přetrvávajícího klimatu. Této problematice se však budeme blíže věnovat v kapitole popisující změny při přechodu žáků, nyní jsme chtěli jen poukázat na úzké vazby a spojitost mezi oběma oblastmi.

Teprve v nedávné době se důležitost tohoto tématu dostala do popředí zejména díky výzkumům z posledních let a stává se aktuální, přestože je součástí škol v podstatě od pradávna.

Kdy se tedy vlastně klima stalo tématem vědeckých diskusí a výzkumů? Výzkumy, týkající se některé ze složek klimatu školy, se začaly ve světě objevovat čteněji na konci 70. let 20. století (např. Moose, Tricket, Anderson, Fraser a kol.) a to v návaznosti na výzkumy obecného organizačního klimatu. V České republice se výzkumy sociálního klimatu staly výrazně aktuálními až po roce 1990, přestože se tomuto tématu věnovala pozornost již od 80. let. S tím souvisí fakt, že se v 70. a 80. letech minulého století prováděly výzkumy jen ojediněle. A přestože u nás zkoumání klimatu ještě nemá takovou tradici, kladou si odborníci za cíl propracování terminologických východisek a komplexně celé této problematiky. Do budoucna bychom mohli počítat s vlastními diagnostickými nástroji pro měření různých variant klimatu školy, které by lépe odpovídaly našim kulturním podmínkám a které se nyní objevují jen zřídka. To by znamenalo nepřebírat jen

metody zahraniční. Významný je bezesporu fakt, že se v posledních letech propojuje spolupráce mezi výzkumníky a školní praxí, velkým přínosem je zejména pak to, že mají školy zájem zamýšlet se nad příčinami zjištěného stavu. A vzhledem k oblastem, u kterých víme, že klima ovlivňuje, je toto zjištění velice pozitivní. Bližší informace a odkazy vedoucí k vývoji výzkumných nástrojů a problematice zkoumání školního klimatu uvádí např. Walterová (2011) a Grecmanová (2008).

Některé typy sociálního klimatu školní třídy

V odborné literatuře se setkáváme s různými typologiemi. Existuje mnoho hledisek, dle kterých je možné sociální klima školní třídy posuzovat. Mareš nabízí přehledné uspořádání typologických přístupů k sociálnímu klimatu třídy, které uvádíme v tabulce 1. Některá hlediska a typy v nás vyvolaly asociace spojené s tím, s čím jsme se setkali nejen při našem výzkumu. Z tohoto důvodu jsou některá z nich označena čísly a poznámkami.

Tabulka 1: Typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy (Mareš, 2001a, s. 570–571)

Hledisko	Typy	Příklady
podle stupně školy	klíma třídy v mateřské škole klíma třídy na prvním stupni základní školy klíma třídy na druhém stupni základní školy klíma třídy na střední škole klíma ve studijní skupině na vysoké škole apod.	klíma „třídy“ – studijní skupiny na vysoké škole (Fraser, Treagust, 1986)
podle typu školy	klíma třídy na gymnáziu klíma třídy na střední odborné škole klíma třídy na středním odborném učilišti klíma třídy na státní/nestátní škole	klíma třídy v církevních středních školách (Miežgová, 1994)

podle koncepce výuky ¹	klíma třídy v tzv. tradiční škole klíma třídy v tzv. alternativní škole	klíma třídy v alternativních školách poskytujících populaci „druhou šanci“ (Fraser, Williamson, Tobin, 1987) u nás by se dalo uvažovat o: klimatu třídy v obecné škole klimatu třídy v občanské škole, klimatu třídy ve waldorfské škole apod.
podle zvláštností žáků	klíma třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci klíma třídy, kde učitel musí pracovat s „problémovými žáky“ ² klíma třídy podle převládající orientace žáků	klíma třídy, v níž převládají „problémoví žáci“ (Pierceová, 1994), klíma třídy, v níž převládají žáci orientovaní na kontrolu a řízení, na inovace, na příslušnost ke třídě, plnění úkolů, na soutěžení (Moos, 1978)
podle zvláštností vyučovacích předmětů	klíma při naukových předmětech klíma při „výchovách“ klíma při dalších typech vyučovacích předmětů	klíma při výuce chemie (Fraser, 1993) klíma při výuce matematiky (Wong, 1995)
podle zvláštností prostředí, v němž se výuka odehrává ³	klíma v tradiční učebně klíma při laboratorní výuce	klíma třídy při laboratorní výuce (Fraser, Giddings,

¹ V našich podmínkách doposud neproběhly rozsáhlejší výzkumy, které by porovnávaly klíma škol alternativních a tradičních, částečně jen u Linkové (2001), jejíž vzorek však nebyl příliš početný a která do skupiny alternativních škol zahrnula i školy se specifickými vzdělávacími programy. Nabízí se myšlenka, že by se s vývojem této problematiky u nás mohlo téma v budoucnu stát objektem zkoumání v početnějším zastoupení. Je však otázkou, které školy považovat za čistě alternativní. V zahraničí již výzkumy tohoto typu v minulosti proběhly a přinesly zajímavé výsledky, které u nás popsal Průcha (2004).

² V našem šetření v pátých třídách figurovala jedna třída s několika problémovými žáky a dvě třídy, v nichž figurovali žáci bezproblémoví. To se projevilo i ve výsledcích u proměnné „třenice“, která zjišťuje míru komplikací vztahů mezi žáky. Více se těmito třídám s rozdílným zastoupením žáků budeme věnovat ve výsledcích šetření.

		McRobbie, 1993)
podle zvláštností učitelů	klíma třídy, v níž vyučuje začátečník, nováček klíma třídy, v níž vyučuje zkušený učitel klíma třídy, v níž vyučuje vynikající učitel klíma třídy, v níž vyučuje zdravý učitel klíma třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy klíma třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly	klíma třídy u vynikajících a průměrných učitelů (Fraser, Tobin, 1989) tvořivé/netvořivé klíma třídy navozené vyučovacím stylem učitele (Furman, 1985) klíma třídy podle způsobu řízení výuky a uplatňování moci učitelem/Cheng, 1994) klíma třídy u učitelů, kteří rozvíjejí imaginaci, objevování, tvořivost žáků (Litterst, Eyo, 1993)
podle zvláštností komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt	klíma při přímé mezilidské komunikaci klíma při učení pomocí počítače klíma ve společenství žáků, které je zprostředkované moderní komunikační technikou (televizní konference, internetové diskusní skupiny)	klíma třídy při učení pomocí počítače (Teh, Fraser, 1995) klíma třídy při učení objevováním pomocí počítače (Maor, Fraser, 1996) klíma v tzv. virtuálních třídách (Powers, Mitchell, 1997)

Klíma ve třídě nelze chápat odděleně od environmentálních, sociálně-psychologických, sociologických a kulturních souvislostí. Proto se začaly objevovat různé taxonomie, které se snažily vytvořit jakýsi hierarchický systém. V tomto směru je často

³ Setkali jsme se s možností, kdy se jedna ze tříd nacházela na výrazně odlišném místě, než třídy ostatní. Domníváme se, že i tato skutečnost hraje v rámci klimatu třídy určitou roli, neboť byla výrazně izolována od centra dění školy. Domníváme se též, že i výsledky svědčí o charakteru umístění této třídy, což jen podtrhuje skutečnost, že prostředí, v němž se výuka odehrává, je významným faktorem. Více se tomuto problému budeme věnovat ve výsledcích šetření a charakteristikách jednotlivých tříd.

uváděn Tagiuri (1968, in Mareš, 2001a), jehož klasifikaci považuje řada autorů za standardní, proto ji uvádíme v tabulce 2. Tuto taxonomii dále rozvádí například Andersonová (1982, in Mareš, 2003a).

Tabulka 2: Proměnné prostředí (1968, Tagiuri, in Mareš, 2001a, s. 568-569)

kategorie	aspekty prostředí (environment)
ekologie (ecology)	fyzické a materiální aspekty prostředí, které jsou vůči aktérům vnější
personální zázemí (milieu)	proměnné, které charakterizují zvláštnosti jedinců a skupin ve škole
sociální systém (social system)	proměnné týkající se vztahů mezi jedinci, vztahy mezi jedincem a skupinou, vztahy mezi skupinami
kultura (culture)	proměnné týkající se systémů hodnot, přesvědčení, smyslu u aktérů dění ve škole, pravidel chování apod.

Za nejobecnější pojem považuje Tagiuri termíny klima či atmosféra školy, které považuje za nadřazené. Další čtyři pojmy reprezentují dílčí aspekty klimatu (neživé prostředí, soubor aktérů, sociální systém školy a kultura školy). Blíže tyto pojmy rozvádí Mareš (2003a).

Mareš z těchto podnětů vyvozuje, že se o sociálním klimatu třídy dá uvažovat nejméně v pěti teoretických úrovních. První úroveň je ekologická, autoři tvrdí, že lidé jsou v ní přítomni spíše zprostředkovaně (učebny, laboratoře, tedy prostor, v němž žáci a učitelé žijí část svého života). Druhá úroveň je úroveň jedinců (jednotlivých učitelů, žáků apod.). Třetí je úroveň malých sociálních skupin (školní třídy apod.). Čtvrtá úroveň zahrnuje větší sociální skupiny (klima školy). Pátá úroveň zahrnuje velké sociální skupiny, např. školství dané země.

2.4 Determinanty a prvky sociálního klimatu

Determinanty jsou v životě školy a školní třídy takové skutečnosti, které ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu, a mají svou originální kompozici (Lašek, 2001).

Lašek (2001, s. 44-46) řadí determinanty do následujících skupin:

1) zvláštnosti školy:

- typ školy, její zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy),
- pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce),

2) zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací:

- např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích,

3) zvláštnosti učitelů:

- osobnost učitele,
- učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky,

4) zvláštnosti školních tříd:

- učitel a třída, školní třída jako celek, skupiny ve třídě,

5) zvláštnosti žáků:

- žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní,
- žák jako individuální osobnost.

Zvláštnost školní třídy byla v rámci našeho výzkumu asi nejvýraznější determinanta, která nás u výsledků jedné z pátých tříd, což však mělo vliv i na ostatní třídy, viditelně doprovázela. Jakým způsobem mohou jednotlivé determinanty ovlivňovat klima jednotlivých tříd a jak velký vliv na jeho tvorbu mají, zůstává otázkou každé školy.

Klima není jednotlý celek, má své dílčí prvky a složky, které nelze chápat izolovaně, neboť na sebe vzájemně působí a vytvářejí tím složitou strukturu. Kvalita působení determinant pak ovlivňuje sílu jejich prožívání (Lašek, 2001).

Lašek (2001, s. 45) uvádí tabulku vytvořenou Fraserem (1989), kterou využil tak, že zařadil prvky klimatu, které zkoumají jednotlivé metody do Moosova schématu. Autoři zde zařazují jak prvky, tak i determinanty klimatu. Moosovo schéma uvádí tři dimenze. Dimenzi vztahovou, dimenzi osobního růstu a dimenzi udržování a změny systému. My jsme se rozhodli jej zařadit zejména z toho důvodu, že dotazník, který jsme využili v našem výzkumu, sleduje dvě z těchto tří uvedených dimenzí. Je to dimenze vztahová a dimenze osobního růstu. Naopak dimenzi udržování a změny systému náš použitý dotazník nezahrnuje. Tabulka 3 uvádí, jaké konkrétní prvky a determinanty jednotlivé dimenze obsahují.

Tabulka 3: Moosovo schéma (1989, Fraser, in Lašek, 2001, s. 45)

Dimenze vztahová	Dimenze osobního růstu	Dimenze udržování a změny systému
Osobní vklad žáka	Zkoumání sebe a okolí	Cílovost činnosti
Personalizace role žáka	Otevřenost v kontaktu	Organizace výuky
Zaujetí školou	Integrace	Inovace výuky
Přidružení ke skupině	Nezávislost	Diferenciace žáků
Kohezivnost	Orientace na úkoly	Individualizace přístupu k žákům
Podílení se na činnosti	Soutěživost	Rozmanitost úkolů a činností
Učitelova pomoc	Rychlost	Formálnost učitelova přístupu
Satisfakce školou	Obtížnost školní práce	Pořádek a organizovanost
Třenice		Jasnost pravidel
Klikaření		Dezorganizace výuky
Favorizování žáků		
Apatie		

Determinanty jsou převážně zařazeny do dimenze udržování a změny systému. Zde hrají největší roli učitelovy aktivity tj. jeho styl výuky, jednání apod.

Dle Laška (2001) klima na žáka působí 1. ve smyslu osobním – cítí se více či méně zaujat školou, přináší větší či menší mentální a emoční vklad do školní práce, klikaří, vyvolává třenice (nebo jimi trpí), cítí pozitivní satisfakci ze školy či naopak apatii vůči ní jako výsledek jejího vlivu, pocituje více či méně učitelovu pomoc, kterou chápe jako výsledek učitelova stylu výuky. Orientuje se na úkoly, cítí osobní integraci a nezávislost, prožívá soutěživost, obtížnost školní práce, zkoumá sebe i okolí.

2. působí na žáka v sociálně-psychologickém smyslu – žák se přidružením stává členem skupiny, podílí se na činnosti skupiny, na různém stupni je otevřený v kontaktu s druhými, je favorizován učitelem či spolužáky nebo naopak odsouván do pozadí.

Klima je tedy sociálně-psychologickým skupinovým jevem, ve kterém se všechny Moosovy dimenze plně uplatňují, spolupůsobí, vzájemně ovlivňují a integrují. Jeho aktéry nejsou učitel a žáci, ale učitel společně se žáky (Lašek, 2001).

Na to, co můžeme považovat za indikátory, které klima konstituují, reaguje Ježek (2003, in Grecmanová, 2008), který odpověď nalézá v uvědomění si skutečnosti, proč vlastně klima zkoumáme. Dále uvádí, že faktorů vlivu na klima je v prostředí mnoho, a to nejen pozorovatelných. Nelze je však shrnout do jednoho celkového výčtu, neboť je jich právě takové množství a jsou na různých úrovních obecnosti.

„Budeme-li hovořit o faktorech, půjde o složky a činitele prostředí, které podle jejich povahy můžeme rozlišit na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věcné a činnostní. Obecně je můžeme chápat také jako příčiny, jež se podílejí na tvorbě klimatu školy, jeho vymezení a pochopení“ (1994 Durozoi, Rousel, 1994 Klimeš, 1992 Geist, in Grecmanová, 2008, s. 51).

2.5 Klima a změny v organizaci práce školy

Slovo úvodem

Nástupem do první třídy dítě vstupuje do vzdělávacího procesu plno očekávání. Tento předěl je významným mezníkem, který je však ve většině případů doprovázen nadšením nejbližšího okolí dítěte, zejména pak podporou a radostí. Na primárním stupni školy si dítě utváří určité sociální vazby, učí se nové sociální roli - být žákem, utváří zcela nový vztah učitel - žák, a často je jeho vzdělávací proces omezen na jednoho učitele, který v ideálním případě žáky doprovází od první do páté třídy. To samozřejmě není pravidlem. První stupeň se nám jeví jako přirozený a pozvolný přestup navazující na mateřskou školu a rodinný život, kde si žák vytváří i určité jistoty.

Na konci páté třídy však nastává druhý „zlom“, který každý žák vnímá individuálně. V dnešní době právě v této fázi vzdělávání dochází často k organizačním změnám, jako je slučování tříd, odliv žáků na jiné typy škol, reorganizací tříd a nejrůznějším prověrkám souvisejícím s koncem primárního stupně. Dalším problémem může být bez pochyby jiná struktura výuky, nové výukové předměty, větší nároky na učivo, výuka ve specializovaných učebnách, větší množství nových učitelů apod. Tento zlom již zpravidla nebývá doprovázen takovým množstvím podpory a nadšení, jako byl samotný vstup do školy. Porovnáme-li tyto dva mezníky, tomu prvnímu je jistě přikládána mnohem větší pozornost, kde v porovnání s tím zůstává přechod z 1. na 2. stupeň většinou bez povšimnutí z mnoha různých stran. Domnívám se, že toto období na přechodu mezi stupni na děti i na celkové klima nějak působí a ovlivňuje je. Zároveň si uvědomujeme, že veškerá výše uvedená tvrzení nelze brát jako obecně platná pravidla.

2.5.1 Přechod mezi 1. a 2. stupněm v odborné literatuře

Česká základní škola je institucí, kde je v jedné organizační jednotce relativně krátkou dobu spojen 1. a 2. stupeň a přechod mezi těmito stupni se stal skrytým fenoménem (Walterová, 2011). Problematika v sobě skrývá i témata spojená s přechodem

do jiné organizace/školy či na víceletá gymnázia. Skrývá i problematiku posunutí hranice mezi primárním a nižším sekundárním vzděláváním nebo historický kontext vývoje obou stupňů. My se zaměříme primárně na přechod v rámci jedné instituce, kterou je základní škola. Více informací k výše zmiňovaným možnostem přestupů uvádí Walterová (2011).

Domácí literatura se této problematice věnuje zatím jen okrajově a určitou zásluhu na tom má jistě existence a vnímání základní školy jako celku, kde je přechod skrytý. Nejedná se totiž o změnu školy (organizace), proto se u nás často tento přechod podceňuje a výzkumníci mu doposud nevěnovali příliš pozornosti. Přestože je základní škola prezentována souhrnně jako jedna instituce, jsou oba stupně vykazovány a výzkumně sledovány jako dva komponenty, bez důrazu na jejich vzájemné vztahy a specifické rozdíly (Walterová, 2011).

„Přechody mezi vzdělávacími stupni, event. institucemi jsou komplikované, spojené s komplexem problémů, nejen organizačních. Mají závažné aspekty psychologické, sociální a pedagogické“ (Walterová, Greger, 2011, s. 51).

Autoři dále uvádějí, že ve většině vzdělávacích systémů je v rámci školního vzdělávání přechod mezi 1. a 2. stupněm ve věku okolo 11 let zároveň také přechodem do jiné školy. Ten je z mnoha důvodů považován za hlavní mezník povinného vzdělávání určeného veškeré populaci a klíčovou situací z hlediska vzdělávací dráhy žáky. Tyto dva stupně se liší nejen organizací a povahou kurikula, ale i způsobem vyučování a učení žáků. První stupeň je spíše mainstreamový, u druhého stupně je systémová generalizace obtížná, existují jisté typologické odlišnosti (Walterová, Greger, 2011).

Dvořák (2011) poukazuje na to, že by se pro primární vzdělávání měly koncipovat samostatné vzdělávací programy určené přímo ke kultivaci dítěte a jeho osobnostního rozvoje, nikoli jen na přípravu žáků pro druhý stupeň. Jiní autoři uvádí, že se někdy školy příliš zaměřují na přípravu žáků pro víceletá gymnázia, což je situace velmi podobná.

Akos a Galassi (2004, in Dvořák 2011, s. 58) popisují následující rozlišení vnímaných nebo skutečných problémů spojených s přechodem na nový stupeň vzdělávání. Jsou to:

- nové požadavky v oblasti učení, kam lze zahrnout např. náročnost a množství učiva, případně souběh požadavků různých předmětů,
- vyšší organizační (procedurální) nároky – spojené např. se střídáním učitelů, přecházením mezi různými učebnami, případně s přechodem do jiné budovy, dojíždění do jiné obce,

- odlišné sociální prostředí, např. soužití s novými spolužáky při přechodu do jiné školy, třídy, obavy z vyššího výskytu šikany, drog.

Na přechodu mezi stupni je potřeba uvědomit si i další velmi zásadní věc, která tuto problematiku ovlivňuje a tou jsou psychologické charakteristiky, zvláštnosti a změny, kterými děti v tomto období procházejí. Toto téma však samo o sobě vyžaduje podrobnější uchopení, proto bychom chtěli odkázat například na Mareše, Lacinovou a Ježka (Walterová, 2011), kteří toto téma v kontextu přechodu mezi stupni blíže popisují, či na Fontanu (2003), který se podrobně věnuje psychologii dítěte a specifiky spojenými s různými obdobími dítěte.

Vnímání sociálního klimatu jde ruku v ruce se všemi výše zmíněnými proměnnými. Na základě výroků žáků, jejich rodičů a učitelů, se zdá, že se klima na obou stupních poměrně výrazně liší, a to v neprospěch klimatu na 2. stupni. To se také projevilo ve výzkumu, který proběhl v roce 2011 na pěti základních školách. Ve vnímání sociálního klimatu školy jako celku se ukazují statisticky významné rozdíly mezi žáky 1. a 2. stupně. Žáci prvního stupně vnímají sociální klima školy pozitivněji než žáci 2. stupně (Němec, Vlčková, 2011). Více informací k výsledkům výzkumu uvádí Němec a Vlčková (2011).

„Přechod z 1. na 2. stupeň školního vzdělávání je možno považovat za klíčový bod vzdělávací dráhy žáků a současně za neuralgický bod vzdělávacího systému. Dilema jednotnosti a diferenciací prochází historií základního vzdělávání. Optimální řešení nebylo nalezeno, zůstává otevřenou otázkou a především výzvou pro výzkum, zda je efektivnější a vhodnější inkluzivní vzdělávání žáků v jedné instituci s diferencovaným vzdělávacím obsahem na nižším sekundárním stupni, následujícím po mainstreamovém primárním stupni, nebo třídění žáků do různých institucí“ (Walterová, 2011, s. 296).

2.5.2 Přechod očima žáků

Terénní výzkum z roku 2010/2011, který se zabýval vnímáním přechodu na druhý stupeň jak žáky pátých, tak i šestých tříd, přinesl zajímavé autentické názory. Některá zobecněná tvrzení bychom zde rádi uvedli jednak proto, že výzkumy v této oblasti považujeme za velmi přínosné a jednak proto, že se tato problematika úzce dotýká našeho výzkumu. Podrobnější informace z výzkumu uvádí Starý a Kubalová (2011).

Je patrné, že na přechodu stupňů mají žáci určitá pozitivní očekávání a na některé skutečnosti se těší, zároveň však mají určité obavy. Zpravidla se žákům vybavuje pocit dospělosti a očekávání, že budou učiteli bráni jako dospělejší. Přechod berou jako formální potvrzení statusu starších žáků, což se prolíná s jejich přirozenou touhou vyrovnat se

starším spolužákům fyzicky i psychicky. Obavy mají žáci z vyšších nároků učitelů a malé shovívavosti ze strany učitelů. Dále si uvědomují změny organizace výuky, jako je střídání učitelů, výuka ve více učebnách, odpolední výuka a v neposlední řadě možnost změn v sociálním složení třídy. Přechod někteří chápou i jako příležitost k novému začátku, kdy mohou bez předsudků začít znovu (Starý, Kubalová, 2011).

O tom, jak bude výuka na druhém stupni vypadat, mají žáci ale i spoustu nejasností, z čehož pramení i mnohé obavy. Každopádně lze konstatovat, že žáci přechod vnímají jako výrazný předěl. Nedá se říci, že by se ho pouze obávali, zpravidla je doprovázen i mnoha pozitivními očekáváními. Dá se říci, že žáci v přechodu spatřují překonání určitého vývojového stupně na cestě k dospělosti (Starý, Kubalová, 2011).

Žáci šestých ročníků zde potvrdili naplnění některých očekávání, kdy vnímali přechod jako „skokové zestárnutí“. Shodují se na přísnějším přístupu učitelů, kteří vyžadují větší samostatnost a zodpovědnost. Objevily se i pocity úlevy, kdy snímané rozdíly nebyly ve skutečnosti tak velké, jak se žáci obávali (Starý, Kubalová, 2011).

2.5.3 Přechod očima učitelů a ředitelů

Přístup vedení školy a učitelů má rozhodující vliv na to, jakým způsobem bude přechod žákům zprostředkován. Ředitelé základních škol si jsou dobře vědomi toho, že přechod na 2. stupeň je pro děti náročný. Mají však rozdílné názory na to, jaké podmínky pro hladký přechod žákům připravit. V některých případech jej považují za důležitý a kroky směřující k jeho facilitaci jsou důležitou součástí řízení školy, jinde se témata spojená s přechodem téměř neobjevují (Starý, Kubalová, 2011).

V současné době se často využívají strategie usnadňování přechodu, které mají jeho průběh udělat plynulým. Tyto strategie lze rozdělit na osobní adaptační strategie dětí a strategie, které používají školy.

Vlastní strategie se v uváděném výzkumu objevovaly vzácně. Za důležité však lze považovat například poskytování dostateku kvalitních informací o změnách před nástupem do šestého ročníku, zavádění organizace výuky z druhého stupně již na stupni prvním, např. střídání učitelů a dále také budování třídních kolektivů a absolvování adaptačních kurzů (Starý, Kubalová, 2011).

Výuka více učiteli je dnes na prvním stupni podmiňována výukou cizích jazyků, a proto se děti dnes už setkávají minimálně s jedním dalším učitelem. V některých případech se jedná i o výuku výchov, které vyučují specialisté.

Přechod mezi oběma stupni přináší i změny ve složení tříd, kdy někdy odejde jen několik dětí, jindy ale může jít až o polovinu třídy. Dochází nejen k odlivu žáků, ale přicházejí i žáci noví. Ředitelé zároveň uvádějí, že jednou z nejhorších variant řešení úbytku na 2. stupni, je mechanické přeskupení dvou tříd do jedné. Dosavadní vývoj třídy a ustanovení sociálních vztahů pak brání „stmelení“ a příslušnost k bývalé třídě může přetrvávat až do posledního ročníku. Třídní učitelé 6. ročníků pak stojí před nelehkým úkolem vybudovat zcela nový třídní kolektiv a často před tím využívají tzv. adaptační kurz. Zpravidla se jedná o několikadenní výjezd mimo školu, kdy mají děti příležitost se vzájemně poznat a dojde k vytvoření a „usazení“ základních sociálních vztahů (Starý, Kubalová, 2011). My jsme se konkrétně s tímto problémem a velmi podobným řešením potýkali a blíže jej popisujeme ve výsledcích výzkumu.

Učitelé dále uvádějí změny třídního klimatu po odchodu a příchodu žáků po ukončení prvního stupně. Podle nich se většinou mění negativně, neboť do něj vstupují elementy, které jsou pro žáky i vyučující nové. Každý si na ně nemusí bez problémů zvyknout. Těmito elementy může být například příchod nových žáků, odchod kamarádů do výběrových škol, střídání vyučujících či jiné umístění třídy, což jsou záležitosti, které ovlivňují třídní klima a celkový chod třídy. Jako citlivý problém učitelé chápou nutnost nově budovat, přeskupovat a slučovat kolektivy a různé školy se s touto situací vyrovnávají různě (Starý, Kubalová, 2011).

Otázkou, která s usnadňováním přechodu úzce souvisí, je i skutečnost, že existují dvě různé subkultury učitelského sboru, tedy učitelé prvního stupně a druhého stupně, kteří spolu v těchto záležitostech ne vždy dobře komunikují. V této problematice bychom rádi odkázali na autory Černý a Urbánek (Walterová, 2011), kteří ji řeší více do hloubky.

O skutečnosti, jak se klima třídy formovalo jednak vlivem samotného přechodu a zároveň i vlivem přeskupování tříd, budeme hovořit ve výzkumné části naší práce. Stejně jako velké množství dalších škol jsme se totiž potýkali s problémem odlivu žáků do výběrových škol. Museli jsme řešit problém toho, že již nelze porovnávat jednotlivé třídy na přechodu stupňů, tedy výsledky šetření klimatu z pátých tříd porovnávat po roce s výsledky stejných žáků ve třídách šestých.

2.5.4 Kontinuita kurikula

Důležitým pojmem v rámci této problematiky je zároveň pojem kurikulum, tedy prostředek realizace hlavního vzdělávacího úkolu moderní školy. Klíčovou otázkou je to,

nakolik je problematičnost přechodu mezi 1. a 2. stupněm ZŠ ovlivňována chybějící návazností vzdělávacích obsahů zastoupených v kurikulu obou stupňů ZŠ.

Knecht (2011) uvádí Nicholse a Gardnera, kteří na příkladu anglických učitelů upozorňují na to, že zabezpečení kontinuity kurikula primárního a sekundárního vzdělávání je problematické. To je zdůvodňováno odlišným pojetím výuky na obou stupních vzdělávání, nízkou koordinací obsahu v kurikulárních dokumentech a ve výuce a nedostatečnou spoluprací. Zamyslíme-li se nad těmito problémy, lze si je snadno představit i v českých školách. Kurikulum primárního vzdělávání vychází spíše z psychodidaktických přístupů, naproti tomu kurikulum nižšího sekundárního vzdělávání vychází spíše z poznatkové struktury vyučovacích předmětů, resp. oborů (Knecht, 2011).

Nízká kontinuita kurikula je jednou z možných příčin potíží žáků při přechodu mezi stupni. Někteří žáci se mohou potýkat se zhoršením prospěchu, což může u některých představovat dlouhodobý problém. Řeší RVP ZV podrobněji kontinuitu kurikula? Knecht (2011) uvádí, že v RVP ZV není požadavek kontinuity kurikula primárního a nižšího sekundárního vzdělávání explicitně deklarován. Dále uvádí, že v případě základního vzdělávání na 1. stupni je uvedeno, že „usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání“. V případě vzdělávání na 2. stupni se o usnadnění přechodu žáků z 1. na 2. stupeň ZŠ nemluví. Požadavky pro výstupy jsou definovány ve dvou úrovních, kdy první úroveň RVP ZV představují očekávané výstupy na konci 5. ročníku, druhou úroveň představují očekávané výstupy na konci 9. ročníku. Mezi tím je poměrně dlouhé období, které komplikuje snahy o zkoumání kontinuity kurikula v přechodových ročnících (Knecht, 2011, s. 117).

Dalším faktem je to, že „tvůrci RVP ZV při výběru, řazení a strukturování vzdělávacích obsahů přihlíželi k požadavku kontinuity kurikula primárního a sekundárního vzdělávání pouze do té míry, že seřadili vzdělávací obsahy tak, aby v momentu přechodu žáků na sebe tematicky navazovaly“ (Knecht, 2011, s. 123).

V případě, že je naplněn požadavek kontinuity kurikula, je zároveň možné v jednotlivých vyučovacích předmětech navazovat na dosavadní výbavu žáků, jako jsou dovednosti, znalosti, kompetence apod. Tudíž navázat i na další etapu vzdělávání, systematicky ji podporovat a rozvíjet. Proto je kontinuita kurikula brána zároveň jako jev, který může problematiku přechodu mezi stupni ovlivňovat (Knecht, 2011).

3 Metodika výzkumu

Zájem o výzkum klimatu školy u nás výrazněji vzrostl teprve v posledních letech, zatímco jak jsme již zmiňovali, v zahraničí byla této problematice věnována větší pozornost již mnohem dříve. Postupně se k nám dostávala celá řada různých metod a technik určených pro výzkum klimatu školy, které byly následně překládány a často i upraveny. Metoda, kterou jsme v našem výzkumu použili my, je taktéž přebrána ze zahraničí a upravena.

O tom, že výzkum v této oblasti hraje důležitou roli, svědčí i fakt, že výsledky výzkumů lze využít pro transformaci školy a mohou se tak stát významným podnětem pro změnu školního prostředí a zkvalitnění klimatu ve školách (Grecmanová, 2003).

Uchopit klima školy však samo o sobě není jednoduchá záležitost. Přehledová studie dle Andersonové (1982, in Mareš, 2003a, s. 39) přináší tři zajímavé metafory k přístupu zkoumání klimatu školy.

- Klima je něco jako *albatros*: je vidět, ale obtěžuje. Všimneme si ho, když začne být nepříjemné. Klima je tedy možný, ale nepříliš žádoucí objekt studia. Přináší víc komplikací, než užítku.
- Klima je něco jako bájný *jednorozec*. Je žádoucím objektem studia, ale je nemožné ho chytit, je nepolapitelný. Za tímto mytologickým zvířetem se někteří lovci honí, je však pro ně jen nadějí, snem, který se nemůže nikdy naplnit.
- Klima je možný a současně žádoucí objekt studia. Badatelé vidí obtížnost studia klimatu i jeho neúspěchy v dosavadních výzkumech, přesto však doufají, že další bádání se bude podobat bájnemu ptáku *Fénixovi*, který povstal z popela a opět vzlétl vzhůru.

3.1 Přístupy ke zkoumání klimatu

Výzkum klimatu školy je humánně zaměřený a v jeho centru stojí především člověk v roli výzkumníka, respondenta, jako důležitá součást prostředí školy, zaměstnanec nebo klient. Diagnostika by měla sloužit všem, kdo se podílí na životě školy, k navození jejich větší spokojenosti a zkvalitnění klimatu (Grecmanová, 2008).

Obecně lze rozdělit výzkum klimatu školy do tří kategorií podle jeho úrovně zkoumání. Je potřeba vzít v úvahu jejich rozdílnost a uvědomit si, že poznatky získané zkoumáním školního klimatu v jedné kategorii se nedají jednoduše zobecňovat

v kategoriích zbývajících. Tři hlavní úrovně dle Andersonové (1982, in Mareš, 2003a) jsou:

- 1) mikroúroveň – např. klima školy, školní třídy, učitelského sboru, určité části školy,
- 2) mezoúroveň – lze definovat lokalitou (např. krajem), organizačně (školský okrsek), typem školy (základní, střední, odborné apod.), nebo kritérii (např. projekt, velikostí školy, složení žáků, apod.),
- 3) makroúroveň – obecné zjišťování informací o klimatu na úrovni všech škol stejného typu v rámci celého státu.

Dále lze v diagnostice výzkumu sociálního klimatu rozlišovat tři zastřešující kategorie, kterými jsou kvantitativní, kvalitativní a smíšené diagnostické metody.

Kvantitativní diagnostické metody diagnostice sociálního klimatu dominují. V tomto typu výzkumu klimatu se uplatňují například dotazníky, posuzovací škály a sociometrické techniky. Jejich výhodou je to, že většinou umožňují během krátké doby nashromáždit větší množství údajů od více osob. Tím ale také mohou ztrácet na spolehlivosti a nabírat na subjektivním zabarvení.

Kvalitativní diagnostické metody využívají např. rozhovory, pozorování, interview, diskuse, žakovské deníky, žakovské kresby, fotografie, učitelské deníky apod. Ne vždy je možné aspekty klimatu kvantifikovat, neboť ne všechno lze zachytit pomocí dotazníku. V těchto případech je potřeba využít metod kvalitativních, které jsou však časově náročnější a může u nich nastat problém s validitou a reliabilitou.

Smíšené diagnostické metody umožňují kombinovat obě metody, neboť tak mohou lépe postihnout složitost reality, kdy je jeden typ metody nedostačující, či dostatečně nepokryje složitost dané reality a nevýhody jedné metody tak lze kompenzovat výhodami druhé.

Grecmanová (2003, s. 98) uvádí přístupy ke zkoumání klimatu školy, které lze rozdělit podle objektu zkoumání, subjektů a perspektiv jejich vnímání do tří výzkumných směrů:

- 1) školní klima z pohledu různých skupin respondentů: žáků, učitelů, rodičů, představitelů školy a jejích provozních zaměstnanců, apod.,
- 2) přístup zaměřený k organizačnímu klimatu na školách z hlediska učitelů,
- 3) přístup zaměřený na klima výuky a třídy z pohledu žáků.

Přístupy ke zkoumání klimatu třídy a školy jsou velmi různorodé a je jich velké množství. Objevují se stále nová pojetí, neboť se neustále vyvíjí i pohled na ně. Mareš a Křivohlavý (1995) rozlišují několik přístupů ke zkoumání klimatu školní třídy:

1) Sociometrický přístup

Objektem studia je třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Diagnostickou metodou je např. sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Zjišťuje se, jak je třída strukturovaná, zda se tato struktura mění, jak se vyvíjejí sociální vztahy a jaký mají vliv na rozvoj dispozic žáků, dále sympatie mezi žáky, úspěšnost žáků, školní výkonnost třídy i jednotlivců a jejich chování.

2) Organizačně-sociologický přístup

Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka, ale i učitel jako řídicí pracovník. Výzkum se zajímá zejména o rozvoj týmové práce v hodině, jak se eliminují nejistoty žáků při plnění úkolů, jaký je prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem a jaká bývá výkonnost třídy jako celku. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce.

3) Interakční přístup

Tento přístup je orientován na školní třídu a učitele a jejich vzájemnou interakci během vyučovací hodiny. Sleduje se zejména to, jak přímé a nepřímé působení učitele ovlivňuje výkonnost žáků a celé třídy. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy, metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce a jejich následný popis a rozbor.

4) Pedagogicko-psychologický přístup

Přístup je zaměřován zejména na spolupráci ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách. Těžiště výzkumu tkví ve vzájemné sociální závislosti žáků, sociální opoře žáků, sebepojetí a výkonnosti jednotlivých žáků i celé třídy, postojů k učivu a připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu.

5) Školně-etnografický přístup

Objektem studia je nejen školní třída a učitelé, ale i celý přirozený život školy. Zajímá nás sociokulturní konstruování klimatu, jak funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy se výzkumník stává členem prostředí na několik měsíců či roků

a vede rozhovory s učiteli, žáky, které si nahrává, přepisuje do protokolů a analyzuje je.

6) Vývojově psychologický přístup

Přístup zkoumá žáka jako osobnost a školní třídu jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet s ohledem na ontogenezi. Badatele zajímá řízení vyučovací hodiny učitelem, jeho postupy k ukáznění žáků, individuální přístup k žákům, způsob hodnocení a vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky. Dále se sleduje školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu apod. K diagnostice slouží soubory různorodých diagnostických metod.

7) Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup

Tento přístup je dnes nejrozšířenější. Objektem studia je školní třída chápána jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Výzkumníci se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturu, aktuální, ale i preferovanou podobu. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři a zachycují v nich vlastní vidění klimatu, postoje, subjektivně zabarvené názory a očekávání.

Mareš a Křivohlavý (1995) dále uvádějí přístupy diagnostiky sociálního klimatu a tvrdí, že reálná praxe redukuje tyto přístupy v podstatě na dvě možnosti.

- 1) Standardizované pozorování činnosti učitele a žáků, vyučovací hodiny, kódování a vyhodnocování jejího průběhu jako základ první možnosti, kdy by měl klima třídy posuzovat vnější, nezávislý pozorovatel. Ten by měl vycházet z pozorování průběhu vybraného vzorku vyučovacích hodin a měl by se opírat o jevy snadno pozorovatelné, měřitelné a hodnotitelné.
- 2) Nepřímé metody - dotazníky a posuzovací škály jako základ druhé možnosti, kdy by klima třídy měli posuzovat sami jeho aktéři, spolutvůrci (tj. žáci, učitelé), kteří by měli vycházet ze svých pocitů, zážitků, postojů a zkušeností nejen z vyučovacích hodin a vycházet z jevů, které nejsou přístupné přímému pozorování, měření a vyžadují osobní zkušenost.

Další nástroje, typy pedagogických výzkumů, metody využívané v pedagogickém výzkumu a metody zpracování dat popisuje např. Chráska (2007), Pelikán (2007), či Průcha (1995).

3.2 Výběr výzkumné metody a metodika práce

Pro účely naší práce jsme zvolili kvantitativní přístup a využili nepřímou výzkumnou metodu standardizovaného dotazníku, pomocí něhož jsme se snažili blíže proniknout do sociálního klimatu vybraných školních tříd.

Nespornou výhodou vybraného dotazníku je to, že se ptáme na vlastní postoje žáků, které zaujímají vůči jednotlivým stanoviskům. Dotazník má dvě formy. Díky tomu máme možnost mezi sebou porovnávat nejen výsledky jednotlivých tříd, ale i porovnat stávající stav klimatu vybrané třídy s preferovaným, tedy to, jak by si oproti současnému stavu přáli žáci třídu například v něčem změnit.

Zároveň umožňuje rychle proniknout do různých oblastí třídního života a v krátkém čase tak informovat o struktuře tohoto prostředí v několika třídách. Také proto tato metoda slouží nejen k výzkumu, ale i k praktickému využití na školách. Vzhledem k tomu, že je jeho konstrukce jednoduchá a způsob vyhodnocování poměrně rychlý, je také u učitelů do značné míry oblíben.

3.2.1 Dotazník MCI – Naše třída

Dotazník Naše třída, který vznikl zjednodušením dotazníku MCI, neboli My Class Inventory a který jsme zvolili k účelům bližšího zkoumání klimatu třídy, je jedna z metod poznávání klimatu třídy na základní škole. Autory této metody jsou Australané Fraser a Fisher. Do češtiny byla tato metoda přeložena jako Naše třída a je určena pro žáky 3. – 6. tříd základních škol. Pro české poměry tuto metodu přeložil Lašek a kol.

Metoda vznikla zjednodušením rozsáhlého dotazníku LEI (Learning Environment Inventory), který byl určen pro střední školy a jehož autory byli Fraser, Anderson a Walberg. Dotazník MCI se od původního LEI liší hned v několika oblastech. Jednak minimalizuje únavu žáků při vyplňování dotazníku a na rozdíl od původních 15 škál, které LEI obsahoval, má MCI škál pět. Zadání otázek je zjednodušeno a omezeno na odpovědi typu „ano-ne“ a lze je zaznamenávat přímo do dotazníku, nikoli do odpověďového archu na jednu plochu. To zamezilo chybám. Autoři poukazují na vysokou reliabilitu, validitu a značnou rozlišovací schopnost dotazníku, umožňující podrobně a diferencovaně popsat klimata jednotlivých tříd.

Dotazník má dvojí formu: aktuální, zjišťující současné klima třídy, a preferované klima, zjišťující přání žáků, vztahující se ke klimatu jejich třídy. Metoda je určena pro žáky

od 8 do 12 let a obsahuje 25 položek, kterými zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě základní školy. Těmi jsou:

- 1) spokojenost ve třídě - zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, vnímání pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21),
- 2) třenice ve třídě - zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22),
- 3) soutěživost ve třídě - zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23),
- 4) obtížnost učení - zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 24),
- 5) soudržnost třídy - zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

Značné výhody tohoto dotazníku jsme uvedli již v předešlé kapitole. Rádi bychom zmínili i nepatrné nevýhody, se kterými jsme se setkali při samotné administraci, zejména pak u formy preferované a vybraných otázkách formy aktuální.

Tvrzení formy preferované jsou často tvořena delšími formulacemi podmiňovacího způsobu, u nichž měli někteří žáci mnohdy problém s pochopením. Vzhledem k tomu, že je spodní hranice zadávání dotazníků 8 let, domníváme se, že by některým mladším žákům mohlo porozumění činit potíže, čímž by se mohl ovlivnit i celkový výsledek.

U formy aktuální pak nastal podobný problém u některých formulací, které žáci často pochopili jinak. Například u otázky následujícího typu: „některým dětem se v naší třídě nelíbí“, žáci chápali odpovědi dvojím způsobem a to jako „ano, nelíbí“, či „ano, líbí“, stejně tak jako „ne, líbí“, či „ne, nelíbí“. Často zapomínali na pokyny, které při správném postupu tento problém eliminují, neboť uvádějí, že pokud žák souhlasí s tvrzením, označí ano a pokud nesouhlasí, označí ne. Z tohoto důvodu jsme tyto pokyny opakovaně zdůrazňovali, abychom tak eliminovali nepřesné odpovědi.

3.2.2 Administrace dotazníků

Autoři doporučují zadávat nejprve formu preferovanou a po 14 dnech formu aktuální. My jsme se však rozhodli tento postup modifikovat, a proto jsme formu zadávání dotazníků pozměnili. Díky tomu vznikl model měření s následujícím pořadím: aktuální – preferované – aktuální. Namísto dvou měření tedy žáci pátých tříd absolvovali tři měření, dvakrát formu aktuální a mezi tím jednou formu preferované, avšak ve výše uvedené hierarchii.

Klima je v literatuře často definováno jako relativně stálý či přetrvávající fenomén. Při standardním zadávání obou forem dotazníku však primárně zjišťujeme to, jak žáci vnímají svou třídu, tedy jaké klima je a jakou by třídu chtěli mít, tedy jaké by klima mělo být. Výsledkem je vždy nějaké porovnání těchto dvou forem nebo porovnávání jedné či druhé formy v různých třídách. Nás ale zaujala možnost zjistit, zda je klima natolik přetrvávajícím fenoménem, že výsledky prvního aktuálního měření budou podobné výsledkům druhého aktuálního měření.

Toto modifikované měření jsme aplikovali pouze v roce 2011, tedy ve třech paralelních pátých třídách. V roce 2012 jsme se již drželi doporučení autorů a zadali nejprve formu preferované a po 14 dnech formu aktuální.

Při zadávání dotazníků bylo zdůrazněno několik informací. Především byl kladen důraz na to, že se nejedná o žádnou zkoušku, a proto je velice důležité, aby všichni žáci odpovídali na otázky samostatně. Žákům jsme zdůraznili, že nás zajímá odpověď každého z nich, protože jediné tak mohou mít výsledky výpovědní hodnotu.

Přestože se původně nejedná o anonymní dotazník, rozhodli jsme se ho jako anonymní aplikovat a to zejména proto, aby odpovědi žáků byly co nejautentičtější a nebáli se pravdivě odpovídat. Požadovali jsme však po žácích, aby uvedli svou třídu a pohlaví.

Ve všech třídách byly instrukce zadávány podle uvedeného přesného znění (Lašek, 1991, s. 404). Instrukce pro MCI-A [aktuální] / MCI-P* [preferované] zní: „Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. (*jaká by měla nebo neměla být vaše třída, vaši spolužáci). Každou větu dotazníku si pořádně přečtete. Odpovídá se na ni buď ano, nebo ne. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova ano, pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova ne. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovzte na každou otázku. Děkujeme vám.“

Abychom předešli případným nedorozuměním, zeptali jsme se žáků, zda porozuměli všem instrukcím. Dále jsme je ujistili, že pokud nebudou něčemu rozumět, mohou se samozřejmě zeptat.

Podle doporučení autorů byl rozestup mezi oběma formami dotazníku vždy 14 dní. Měření ve všech třídách probíhalo ve stejný den, aby měli žáci totožné podmínky. V roce 2011 proběhlo šetření v pátých třídách a po uplynutí jednoho roku následovalo v roce 2012 měření v již spojených dvou třídách šestých a to ve stejném měsíci. V roce 2011 jsme se řídili vlastním schématem, tedy nejprve forma aktuální – preferovaná – aktuální a v roce

2012 jsme zachovali původní schéma, tedy nejprve formu preferovanou a pak formu aktuální.

3.2.3 Vyhodnocování dotazníků

Při vyhodnocování se skórují jednotlivé žákovské odpovědi následujícím způsobem: každá odpověď „ano“ se skóruje 3 body, každá odpověď „ne“ 1 bodem. Nevyplněný řádek či chyba se skórují 2 body. Objevují se zde ale i tzv. inverzní otázky označené písmenem R, jejichž odpovědi se skórují opačně. Jedná se o pět otázek označené následujícími čísly (6, 9, 10, 16, 24). Odpověď „ano“ za 1 bod, „ne“ za 3 body.

Pro každou z uvažovaných pěti proměnných se dosažené body u jednotlivých položek dotazníku sčítají a zaznamenávají. U každé proměnné může žák získat od minimálně 5 bodů, do maximálně 15 bodů. Klima třídy je tím lepší, čím vyšších hodnot (blížících se k 15) dosahují proměnné spokojenost a soudržnost a zároveň čím nižších hodnot (blížících se k 5) dosahují proměnné třenice, soutěživost a obtížnost. Časová dotace zadávání dotazníku včetně jeho vyplnění žáky v běžně velké třídě trvá zhruba 20 minut.

Poté, co byla získána veškerá data všech dětí, respektive tříd, následovalo jejich další zpracování. Nejprve jsme vypočítali aritmetický průměr jednotlivých pěti proměnných dané třídy a poté stejným způsobem provedli výpočet směrodatné odchylky. To umožnilo komparaci dat aktuálního a preferovaného klima v různých třídách a následně porovnávat s výsledky z jiných výzkumů, ale také porovnat výsledky prvního měření aktuální formy s druhým měřením.

3.2.4 Způsob zpracování výsledků

Na základě našeho modifikovaného zadávání dotazníku, kdy jsme v pátých třídách měřili aktuální klima celkem dvakrát, nastal problém s tím, že se nahromadilo velké množství dat, které bylo potřeba systematicky uchopit. Ve výzkumné části uvádíme porovnání obou těchto měření, ale u dalších komparací jsme vždy pracovali pouze s jedním, jehož výběr ovlivňovaly určité skutečnosti, které později uvedeme. Není možné, abychom se detailněji zabývali všemi komparacemi naměřených dat, právě pro jejich velké množství, a proto jsme se snažili vybrat takové jevy, které jsou v kontextu práce něčím zajímavé a přínosné.

Při popisu a hodnocení stavu sociálního klimatu jsme především vycházeli z následujících orientačních norem v tabulkách 4 a 5 (aktuální i preferované formy)

uváděných Laškem, který pracoval s dotazníkem „Naše třída“ na vzorku 863 žáků 24 tříd českých základních škol.

Tabulka 4: Výsledky MCI – A (Lašek, 1991)

	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián	1. a 3. kvartil
Spokojenost	12,20	2,17	10,0 - 14,4	13	11 - 13
Třenice	9,97	3,11	6,9 – 13,1	9	7 - 13
Soutěživost	12,24	2,56	9,7 – 14,8	13	11-15
Obtížnost	8,67	2,46	6,2 – 11,1	9	7 - 11
Soudržnost	9,63	3,24	6,4 – 12,9	9	7 - 13

Tabulka 5: Výsledky MCI – P (Lašek, 1991)

	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián	1. a 3. kvartil
Spokojenost	13,24	2,44	10,8 - 15	15	15-15
Třenice	5,75	1,46	5 – 7,21	5	5 - 7
Soutěživost	10,74	2,51	8,23 – 13,25	11	9 - 15
Obtížnost	6,09	1,79	5 – 7,88	5	5 - 7
Soudržnost	13,02	1,95	11,0 – 14,97	15	15 - 15

Některé výsledky jsme měli možnost porovnat i s výsledky naměřené Linkovou z let 1999/2000, která tyto výsledky rozdělila i do několika kategorií dle zaměření škol, díky čemuž máme nyní možnost porovnat specifika naší výzkumné školy s jinou školou se stejnými specifiky týkající se vzdělávacího programu.

4 Výsledky šetření

4.1 Charakteristika prostředí výzkumu

Výzkum probíhal v letech 2011 a 2012 vždy ve 2. čtvrtletí školního roku v pátých a později šestých třídách na liberecké Základní škole Lesní.

V roce 2011 došlo k sejmutí dotazníků u třech paralelních pátých tříd a celkem 76 dětí. O rok později v roce 2012 došlo k sejmutí dotazníků nikoli ve třech, ale již jen ve dvou reorganizovaných šestých třídách, jejichž celkový počet tvořilo 58 dětí. Ne vždy byli přítomni všichni žáci, počty sejmutých dotazníků se tedy při každém měření mírně lišily.

Základní škola Lesní se nachází mimo centrum města v klidnější, leč dostupné parkové oblasti v bezprostřední blízkosti zoologické a botanické zahrady. Výuka na této škole probíhá formou center aktivit a jejím základním dokumentem pro organizaci výuky je vzdělávací program Začít spolu zdůrazňující individuální přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Škola má rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů, podporuje experimentální matematiku a je součástí pilotních škol projektu „Dokážu to?“ a příhraniční spolupráce Euroregionu Nisa. Zároveň klade důraz na podnětné prostředí – netradiční členění třídy do center aktivit, kooperativní učení, projektové vyučování a integrovanou tematickou výuku. Výuka v centrech aktivit na prvním stupni probíhá v rozmezí 2-4 dnů v týdnu vždy ve dvou vyučovacích hodinách. Základní škola Lesní je zakládající člen sítě škol, které se dlouhodobě věnují programu Zdravá škola. Tomuto programu se věnuje již od roku 1992.

4.2 Charakteristika jednotlivých tříd

Jednotlivé charakteristiky tříd bych ráda uvedla slovy Klusáka, která poukazují na realitu školního života: „Každá třída má své „fluidum“, jednu máte nejraději a jednu nejméně. Prakticky neexistují dvě třídy, kde by to bylo stejné. Je třída, kam jdete nerad, a třída, kterou milujete“ (1994, in Mareš, 2001a).

Třída V. A

Třída byla tvořena 26 žáky, z toho 11 chlapců a 15 dívek. Od 1. až do 5. třídy měli žáci stejnou třídní učitelku, která žáky opouštěla na konci pátého ročníku. Kromě třídní

učitelky se žáci setkali i s výukou dalších třech učitelů, kteří v této třídě vyučovali pravidelně informatiku, anglický jazyk a hudební výchovu.

Výrazným specifikem této třídy bylo její umístění. Nenacházela se jako ostatní třídy v hlavní budově, ale v odlehlé průchozí části, která spojovala dvě budovy školy. Prostorově byla tato třída spojena s malou knihovnou a vytvářela atypický prostor pro výuku. Specifická byla mimo jiné i tím, že měla vlastní sociální zařízení a pokud žáci nemuseli přecházet do jiné třídy, prakticky z této třídy nemuseli vůbec vycházet. Tato třída tak byla izolována jak od ostatních tříd, tak i od svých tříd paralelních. To se zároveň projevilo i na vztazích žáků této třídy s jejich vrstevníky a domníváme se, že se tato skutečnost projevila poměrně výrazně i v celkovém klimatu třídy, jehož charakteristiky budeme moci pozorovat na naměřených výsledcích.

Pokud bychom měli popsat třídu jakýmsi okem vnějšího pozorovatele, dala by se popsat jako ukázněná a velice klidná třída se smyslem pro humor. Jedná se však o názor, který vznikl pouze na základě tří setkání, kdy byla prováděna jednotlivá měření. Nepovažujeme ho tedy za obecně platný, pouze jako orientační.

Třída V. B

Třída disponovala 25 žáky, z toho 12 chlapců a 13 dívek. Od 1. až do 5. třídy měli žáci stejnou třídní učitelku, která žáky opouštěla na konci pátého ročníku. Žáci se s jinými vyučujícími setkali při vyučování informatiky, anglického jazyka, tělesné výchovy a pracovních činností. Při této příležitosti docházeli do výuky jiní učitelé.

Třída se nacházela v prostorách hlavní budovy a oproti předchozí zmiňované třídě nebylo její umístění nijak atypické.

Nyní bychom rádi uvedli konkrétní pohled a určitý dojem, kterým třída disponovala. Před zadáváním, během zadávání i bezprostředně po něm byla ve třídě poměrně velká nekázeň a z toho také pramenící zmatek a napětí. Žáci mluvili bezohledně jeden přes druhého, nerespektovali předem určená pravidla. Domníváme se, že z tohoto důvodu pak také v samotném průběhu vyplňování dotazníků pokládali dotazy častěji, než žáci ostatních tříd, neboť při zadávání nevěnovali velkou pozornost instrukcím. Vzhledem k tomu, že jsem v této třídě působila v jednom z předchozích let na krátké praxi, vím, že toto chování a vysoká míra nekázně byla velmi častým nežádoucím jevem. Obecně byla tato třída brána jako neukázněná. Zároveň měla velice různorodé spektrum žáků od nadaných, po problémové. Tyto informace jsou však opět pouze orientační.

Třída V. C

Třída byla tvořena 25 žáky, z toho 12 chlapců a 13 dívek. Stejně jako v předešlých dvou třídách, i v této měli žáci stejnou třídní učitelku od 1. až do 5. třídy. Stejným způsobem se i žáci setkávali s jinými učiteli, než jen třídním. Bylo to vždy v hodinách informatiky, anglického jazyka a pracovních činností.

Třída se nacházela v blízkosti třídy V. B, tedy v hlavní budově ZŠ.

Tato třída působila ukázněným a klidným dojmem, sejmutí dotazníků zde trvalo podstatně delší dobu než v předchozích dvou třídách. Ve třídě se nacházelo více žáků se specifickými poruchami učení, a proto mnozí z nich vyžadovali více času na vyplnění, ale i větší pomoc učitele. I během čekání na to, než ostatní žáci dopíší, byli ostatní ukázněni a ohleduplní.

Při neformální diskusi jsme nad jednotlivými třídami s třídními učitelkami hovořili o charakteristikách těchto tříd, kladech i záporech, projevech dětí jako celku, ale i nad jednotlivci. Zpravidla se všechny shodovaly nad celkovým obrazem těchto tříd, podrobněji však budeme tomuto tématu věnovat širší pozornost v komparaci výsledků tříd.

4.3 Záměr výzkumu a jeho změny

Nejprve nás zaujala myšlenka porovnávat sociální klima mezi různými třídami téhož ročníku. Ještě o něco zajímavější byla však možnost využít potenciálu těchto početných tříd a pokusit se zjistit, jakým způsobem se změní sociální klima po přechodu těchto žáků na druhý stupeň ZŠ. Záměrem bylo změřit stav sociálního klimatu ve vybraných pátých třídách, vzájemně jej porovnat, po roce znovu provést potřebná měření a nakonec porovnat, k jakým změnám na tomto předělu mezi stupni došlo. Tato varianta vyžadovala zachování přibližné struktury tříd. Zejména pak zachování stejného počtu tříd na druhém stupni, což v té době bylo i úmyslem školy. Jak jsme již v teorii mnohokrát uvedli, předpokládá se, že se klima při přechodu mezi dvěma stupni mění. Nás tedy zajímalo, jakým způsobem se tato skutečnost projeví na vybraném vzorku a k jakým změnám v sociálním klimatu dojde po uplynutí jednoho roku.

V průběhu realizace tohoto hlavního cíle vzniklo ještě několik dílčích cílů, kterými byly např. komparace zjištěných výsledků tříd vzájemně, ověřování stálosti klimatu či porovnání výsledků nejen s údaji získanými Laškem, ale i Linkovou.

Záměrně byly vybrány třídy s minimálním počtem 25 žáků. Domnívali jsme se, že by tak mohla být vyšší pravděpodobnost toho, že i na druhém stupni budou tyto třídy

zachovány a vyhnou se tak nepříliš populární restrukturalizaci. Škola sama usilovala o zachování stejné struktury tak, aby nebylo nutné třídy přerozdělovat. Současná doba je však v mnohém nepředvídatelná a změny tohoto typu nejsou žádnou výjimkou.

Ze školy na konci pátého ročníku odešlo celkem 17 dětí, z toho 16 na gymnázia, 1 na jiný typ školy a 2 žáci odešli v průběhu školního roku. Do 6. ročníku pak přišel 1 žák nový. Odsun 17 žáků považujeme za poměrně výraznou změnu v rámci těchto tříd, bohužel však tuto skutečnost nelze ovlivnit, pouze ji respektovat.

Škola, resp. její vedení, se na přechodu mezi dvěma stupni ocitlo v nelehké situaci, kterou jsme popisovali v části teoretické. Mechanické přeskupení tří tříd do dvou znamená rozbití dosavadních kolektivů a budování dvou zcela nových. Stejným změnám byla podrobena i jednotlivá sociální klimata těchto tříd. My jsme se tak začali potýkat s problémem, jak porovnat dvě rozdílné jednotky, neboť možnost přímé komparace výsledků obou ročníků se pro nás tímto krokem uzavřela. Ve výzkumu jsme však pokračovali i nadále a snažili se původně stanovenému cíli co nejvíce přiblížit.

Jak se s uvedenými změnami na přechodu dvou stupňů vyrovnávali sami žáci je nad rámec této práce. Považujeme však zajímavé zaměřit se na tento problém například s pomocí rozhovorů, které by byly zaměřeny na vnímání těchto změn žáky.

4.4 Stav sociálního klimatu tříd V. A, V. B a V. C

Vzhledem k tomu, že se počty žáků při jednotlivých měření lišily, rozhodli jsme se je přehledně uvést v tabulce 6, která nás o konkrétních počtech žáků jednotlivých měření informuje.

Tabulka 6: Počty přítomných žáků v průběhu jednotlivých měření

	V. A			V. B			V. C			VI. A			VI. B		
	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem
1. aktuální forma	-	-	25	-	-	23	-	-	24	-	-	-	-	-	-
Preferovaná forma	11	11	22	12	10	22	10	15	25	12	16	28	12	13	25
2. aktuální forma	10	12	22	11	11	22	10	11	21	14	14	28	12	13	25

Při prvním měření formy aktuální nás zajímal pouze výsledek celé třídy, chlapce a dívky jsme nerozlišovali, a proto ani jejich údaje neuvádíme. U šestých tříd jsme pak již zachovali standardní model měření, kdy se jako první měřila forma preferovaného a poté aktuálního klimatu.

4.4.1 Komparace 1. a 2. měření aktuálního stavu klimatu a její interpretace

Nestandardní postup zadávání dvou měření formy aktuální jsme zvolili proto, abychom měli možnost porovnat dílčí výsledky jednotlivých proměnných obou těchto měření a zjistit tak, nakolik je sociální klima školní třídy stálý fenomén a nakolik se výpovědi žáků budou shodovat či naopak lišit. První měření aktuální formy slouží především k porovnání jednotlivých proměnných s druhým měřením, podrobnější výsledky, tedy např. chlapců a dívek, nám přináší až měření druhé. V tomto ohledu jsme chtěli alespoň částečně vycházet z původně doporučeného schématu zadávání, tedy nejprve zadání formy preferované a poté formy aktuální. Porovnání těchto dvou měření přineslo výsledky znázorněné v tabulce 7.

Vzhledem k tomu, že se v tomto případě jednalo o opakované měření téhož souboru, rozhodli jsme se zde využít statistické metody t-testu. Ten zjišťuje, zda je mezi prvním a druhým měřením statisticky významný rozdíl a zároveň jak je tento rozdíl velký. Statisticky významné údaje jsme v tabulce 7 označili hvězdičkou a pod tabulku umístili poznámky.

Tabulka 7: Aktuální stav klimatu, komparace 1. a 2. měření

	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
V. A	(1,79) 12,88	(1,94) 12,68	(3,44) 8,92	(3,24) 8,27	(2,92) 10,00	(3,67) 10,36	(2,29) 7,52	(1,70) 6,86	(3,12) 9,36	(3,92) 9,64
V. B	(1,88) 11,39	(2,51) 11,09	(2,98) 10,91	(3,38) 9,45	(3,24) 11,17	(3,76) 10,86	(2,20) 8,00	(2,04) 7,45	(2,45) 7,09	(2,00) 6,91
V. C	(1,71) 12,17	(2,42) 12,62	(2,50) 9,17	(2,50) 8,38	(1,93) 12,63*	(2,44) 11,19*	(2,65) 7,50	(1,40) 6,52	(2,07) 7,88	(1,69) 7,57
orientač. norma	(2,17) 12,20		(3,11) 9,97		(2,56) 12,24		(2,46) 8,67		(3,24) 9,63	

* Dle zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že v proměnné soutěživost je u V. C statisticky významný rozdíl mezi prvním a druhým měřením. Ve druhém měření byla výrazně nižší míra soutěživosti na hladině významnosti 0,03.

Ostatní výsledky naznačují, že mezi prvním a druhým měřením ve třídách V. A, V. B, ale i všech proměnných třídy V. C kromě soutěživosti, není ve sledovaných ukazatelích klimatu statisticky signifikantní rozdíl.

Nyní již přejdeme k vlastnímu porovnávání výsledků. Nejvyšší hodnoty u prvního i druhého měření jsme v každé proměnné zvýraznili tak, aby je šlo na první pohled identifikovat. Údaje uvedené v závorkách představují směrodatné odchylky.

Porovnáme-li spokojenost třídy V. A, zjistíme, že se její hodnoty u 1. a 2. měření výrazně neliší. Zároveň vidíme, že při obou měření byla spokojenost v porovnání s ostatními třídami nejvyšší. Spokojenost v V. B při druhém měření nepatrně klesla, u V. C naopak mírně stoupla. V obou případech je potřeba zohlednit i vyšší směrodatnou odchylku, tedy fakt, že rozdílnost odpovědí byla vyšší než v prvním měření.

Výskyt třenic byl považován za nejvyšší u V. B a to opět jak při prvním, tak i druhém měření, kde však jejich míra nepatrně klesla, ale zvýšila se směrodatná odchylka. Při druhém měření se celkově hodnoty této proměnné poměrně výrazně snížily u všech tříd. Domníváme se, že výskyt třenic ve třídě je jeden z faktorů klimatu, který může mít vyšší proměnlivost a proto se jeho hodnoty mohou tak výrazně odlišovat. Naproti tomu může být spokojenost a soudržnost jevem, který je vnímán jako stálejší a stabilnější, a proto i rozdíly mezi 1. a 2. měřením nejsou tak velké, jako je to v případě třenic a obtížnosti.

Nejvyšší míru soutěživosti vykazovala V. C a to v obou případech měření, přestože její hodnoty při druhém měření výrazně klesly. Hodnoty klesly i u V. B, naopak u V. A mírně stouply. Nejblíže se orientační normě přibližuje právě třída s nejvyšší soutěživostí.

Obtížnost učení měla při druhém měření sestupné tendence, v obou případech vykazovala nejvyšší obtížnost třída V. B. Opět se lze domnívat, že otázky vztahující se k obtížnosti učení si mohou žáci vysvětlovat v krátkodobém horizontu a vztahovat na aktuální učební obsah, učivo a látku. Je možné, že z tohoto důvodu se výsledky mezi oběma měřeními všech tříd pohybovaly v poměrně velkém rozmezí. V obou případech měření ale hodnotili žáci obtížnost učení jako menší, než uvádí orientační norma.

Nejvyšší soudržnost byla žáky pocítována v V. A, a to s poměrně značným rozdílem proti zbylým dvěma třídám. Při obou měření však zároveň byla nejvyšší i směrodatná odchylka, což je potřeba brát v potaz. Rozdíly mezi oběma měřeními všech

tříd této proměnné jsou však relativně podobné. Třída s nejvyšší mírou soudržnosti se nejvíce přiblížila orientační normě a to včetně směrodatné odchylky.

4.4.2 Klima tříd v rámci obou měření souhrnně

V kapitole zabývající se charakteristikami jednotlivých tříd, jsme uváděli mnohé specifické faktory, o kterých jsme se domnívali, že by mohly mít určitý vliv na sociální klima tříd. Nyní bychom tato tvrzení chtěli propojit s konkrétními výsledky a zároveň u každé třídy uvést graf znázorňující rozdíl mezi opakovaným měřením aktuálního stavu. Během výzkumu jsme byli v kontaktu s učiteli, a přestože komunikace nebyla soustavná, stali se učitelé zdrojem důležitých informací, názorů a konfrontací, které zde také uvádíme.

U třídy V. A byla pocíťována spokojenost i soudržnost nejsilněji ze všech tříd při obou měření. Naopak třenice a soutěživost pocíťovali žáci nejméně a obtížnost chápali podobně, jako V. C. Mohlo mít na celkové klima této třídy vliv určité izolovanosti, její specifické umístění a struktura? Domníváme se, že tyto faktory zde sehrály určitou roli, nelze však s určitostí říci, jak moc vysokou. Vysoká míra spokojenosti a soudržnosti v této třídě by se dala chápat i tak, že při umístění jejich kmenové třídy na toto místo mohli žáci začít bezděčně pocíťovat větší potřebu sounáležitosti, neboť nejbližšími vrstevníky si byli sami navzájem. S tím by souvisela i nízká míra třenic, která by poukazovala na soudržné vztahy ve třídě a tudíž i zamezování sporů. Dalo by se říci, že si žáci v rámci školy vytvořili postupně svůj vlastní ostrov, kde jim nic nechybí, který nemusí opouštět. Na základě toho mohli i pocíťovat vyšší soudržnost a spokojenost, tedy jakousi sounáležitost. Mohlo by to teoreticky být ale i zcela naopak. Mohl by zde převládnout pocit negativní izolovanosti až „ponorky“ mezi jednotlivými žáky.

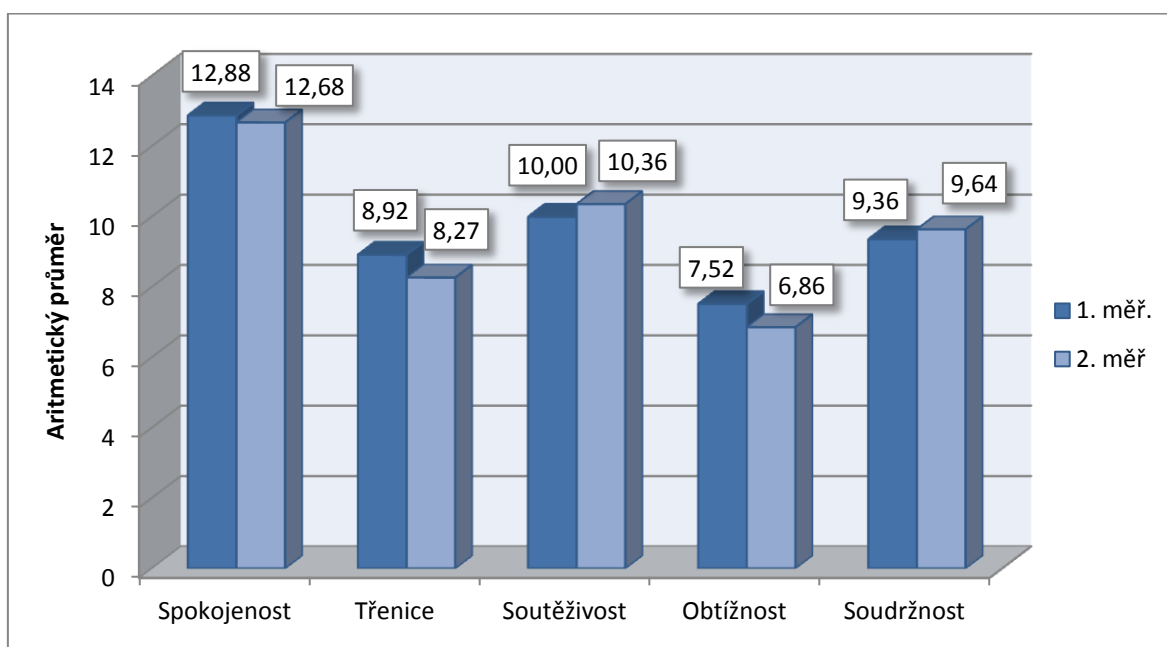
O vnímané izolovanosti této třídy jsme hovořili i s jednotlivými učitelkami paralelních tříd, jejichž názor uvádíme pro zajímavost. Třídní učitelka V. C nazvala třídu jako „nezdravě či přehnaně soudržnou“. Podle jejího názoru jsou žáci V. C natolik uzavřená skupina, že k sobě žádné jiné děti nepustí. Třídní učitelka V. B uvedla, že se žáci V. C vůči ostatním dětem z jiných tříd chovají arogantně, až zle. Obě učitelky chápaly soudržnost této třídy nikoli jako pozitivum, ale jako soudržnost s negativním podtextem. Třídní učitelka V. A uvedla, že žáci jsou možná trochu uzavření vůči ostatním třídám, ale soudržnost a spokojenost v této třídě chápe pozitivně. Její pohled však může být zkreslený a subjektivní.

Nabízí se otázka, zda mohlo v tomto případě hrát tak významnou roli samotné umístění a další faktory, jako byla specifičnost prostoru třídy a určitá míra izolace.

Považujeme tyto skutečnosti za zajímavý podnět pro možnost dalšího výzkumu, sledujícího důležitost těchto aspektů zejména ve školách, jejichž struktura uspořádání tříd přináší rozmanité možnosti.

Nyní nám graf 1 nabízí pohled na rozdíly mezi 1. a 2. měřením aktuálního stavu klimatu třídy V. A. Při pohledu na jednotlivé sloupce vidíme někde velmi podobné výsledky, jinde se čísla nepatrně liší, zejména v proměnné třenice a obtížnost. Výsledky ostatních tříd vykazují podobné tendence v těchto dvou proměnných. Budeme-li uvažovat v kontextu všech proměnných, došlo u těchto dvou vždy k výraznějším změnám hodnot než u zbylých třech.

Graf 1: Porovnání 1. a 2. měření aktuálního stavu klimatu V. A



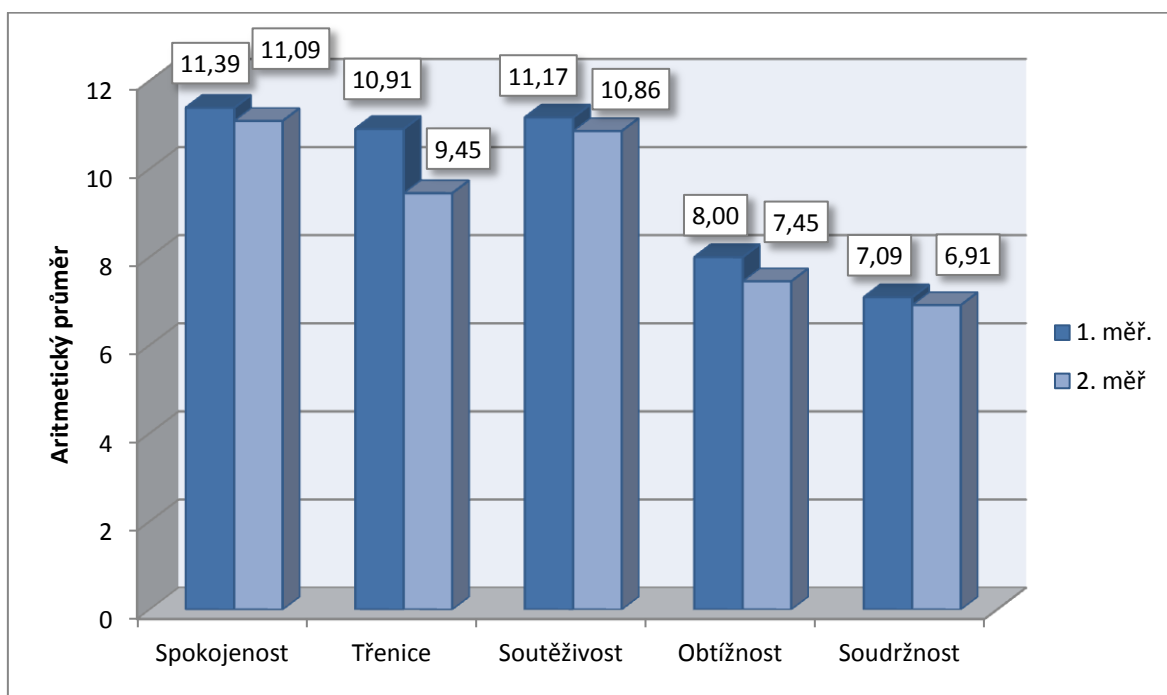
Žáci V. B pocítovali ve své třídě nejvyšší míru třenic a obtížnosti učení a zároveň velice nízkou míru soudržnosti a spokojenosti, které jsou v rámci těchto tříd nejnižší. Tyto výsledky byly shodné v obou případech měření. Oproti V. A je tato třída přesně opačným extrémem a výsledky jen potvrzují skutečnosti, které byly zaznamenány již v základní charakteristice třídy, jejíž hlavním úskalím byla vysoká nekázeň.

Třídní učitelky všech tří paralelních tříd se shodly na tom, že je tato třída nejproblémovější, žáci jsou upovídaní, často bezohlední a není lehké je zklidnit. S problémem kázně se zde potýkali i učitelé, kteří vyučovali žáky na ostatní předměty. Třídní učitelka uvedla zajímavou skutečnost, že mezi mnoha rodiči žáků této třídy panuje antipatie, až nesnášenlivost, a nepopírá, že se tyto jevy mohly projevit i na vzájemných

vztazích mezi dětmi. S určitostí však nemůžeme říci, že by to mělo zásadní vliv na tvorbu třídního klimatu, mohlo se to na něm ale částečně podílet.

Graf 2 nám nyní nabízí rozdíly mezi 1. a 2. měřením aktuálního stavu klimatu třídy V. B. Opět lze pozorovat, že k výraznějším výkyvům došlo při opakovaném měření u proměnné třenice a obtížnost. Naopak zbylé tři vykazovaly velmi podobné tendence.

Graf 2: Porovnání 1. a 2. měření aktuálního stavu klimatu V. B

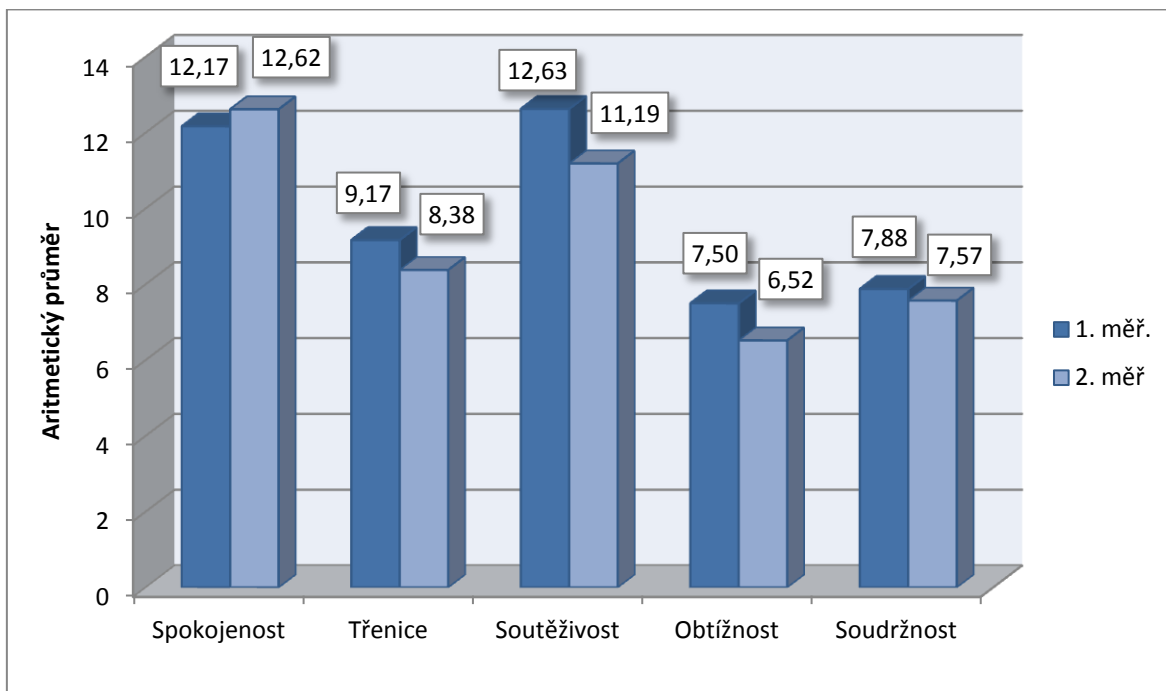


Třída V. C by se na základě naměřených hodnot dala chápat jako určitý střed předešlých dvou tříd, které mají rozdílné charakteristiky. Kromě soutěživosti třídy byly všechny ostatní proměnné „uprostřed“ dalších dvou tříd, jejich hodnoty nebyly ani nejvyšší, ani nejnižší, nacházely se někde uprostřed. Zajímavé bylo zjištění nejvyšší soutěživosti právě v této třídě, která disponovala mnoha žáky se speciálními poruchami učení. Samotné sejmутí dotazníků zde trvalo delší dobu. Jak je vidět, tato skutečnost ještě nemusí nutně ovlivňovat soutěživost mezi žáky. Spokojenost je zde vnímána jako vyšší a i přes výše uvedené skutečnosti vnímají žáci obtížnost jako nejnižší.

Třídní učitelky se shodly na tom, že jsou žáci sice v něčem pomalejší a často nesamostatní, ale jinak třídu vnímají celkově jako ukázněnou a pohodovou. Třídní V. A uvedla, že jsou žáci této třídy spíše „nevýrazní a nevyčnávající“. Jejich chování nezachází do extrémů ani v pozitivním, ani negativním měřítku, tyto děti jsou někde uprostřed.

Nyní nám graf 3 nabízí pohled na rozdíly mezi 1. a 2. měřením aktuálního stavu klimatu třídy V. C. Nejnižší rozdíly při opakovaném měření lze vidět v proměnné spokojenost a soudržnost, naopak nejvyšší rozdíl byl naměřen v proměnné soutěživost, dále pak obtížnost a nakonec třenice.

Graf 3: Porovnání 1. a 2. měření aktuálního stavu klimatu V. C



Výše uváděné souvislosti mezi naměřenými hodnotami, faktory a dalšími skutečnostmi, které na žáky mohou působit, jsou jistě diskutabilní. Můžeme však říci, že s klimatem školní třídy velmi úzce souvisí a vzájemně na sebe působí. Hlavním cílem opakovaného měření jsme chtěli docílit možnosti porovnat to, nakolik je sociální klima daných tříd stále či proměnlivé. Jaké závěry ze zjištěných údajů tedy vyplývají?

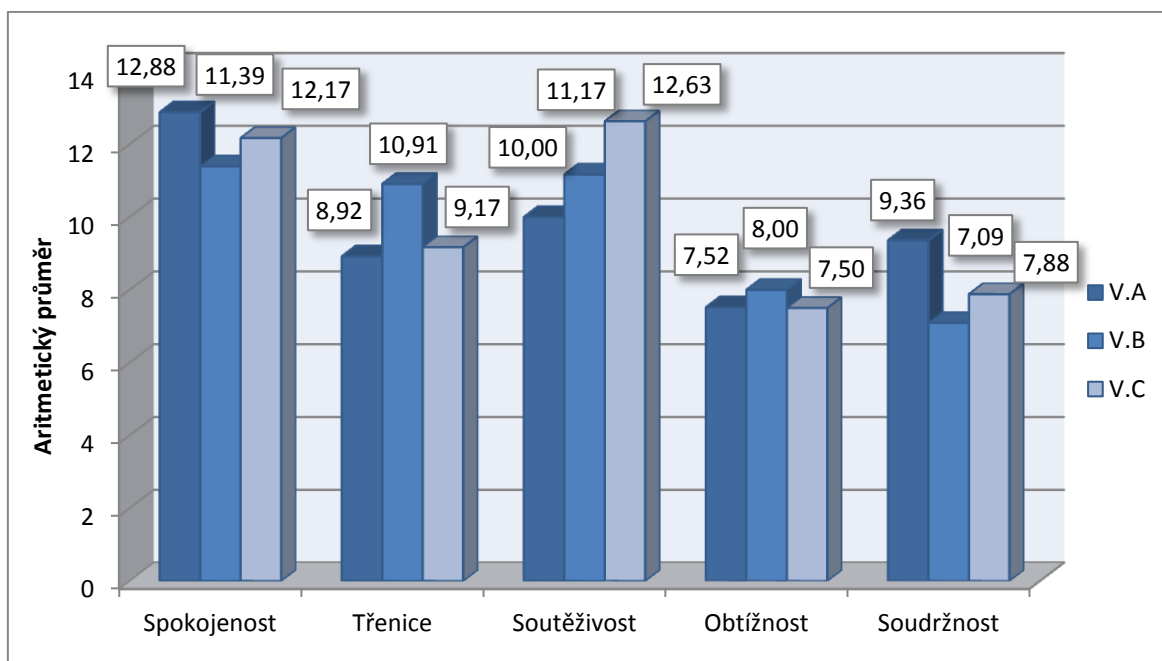
Jak jsme již uváděli, domníváme se, že u některých oblastí došlo k větším rozdílům proto, že se nejedná jen o dlouhodobé jevy, ale takové, které se mohou měnit na základě momentální situace ve třídě. Stejně jako se mění učivo, může se s narůstající náročností měnit i vnímání obtížnosti. Náhlé konfliktní situace zase mohou ovlivnit vnímání třenic. Spory a konflikty mezi dětmi nemusí trvat dlouho, ale mohou se projevit v jejich úsudku. U V. C navíc došlo ke kolísání v proměnné soutěživost. Mohla by i tato oblast mít proměnlivý charakter? Ostatní třídy však hodnoty v této proměnné měly poměrně stabilní.

Z tohoto pohledu se proměnné spokojenost a soudržnost jeví jako relativně nejstálější, neboť na rozdíl od ostatních proměnných se zdá, že nejsou tolik ovlivňovány aktuální situací, nýbrž dlouhodobějším pocitem v dané třídě. Z toho vyplývá, že když

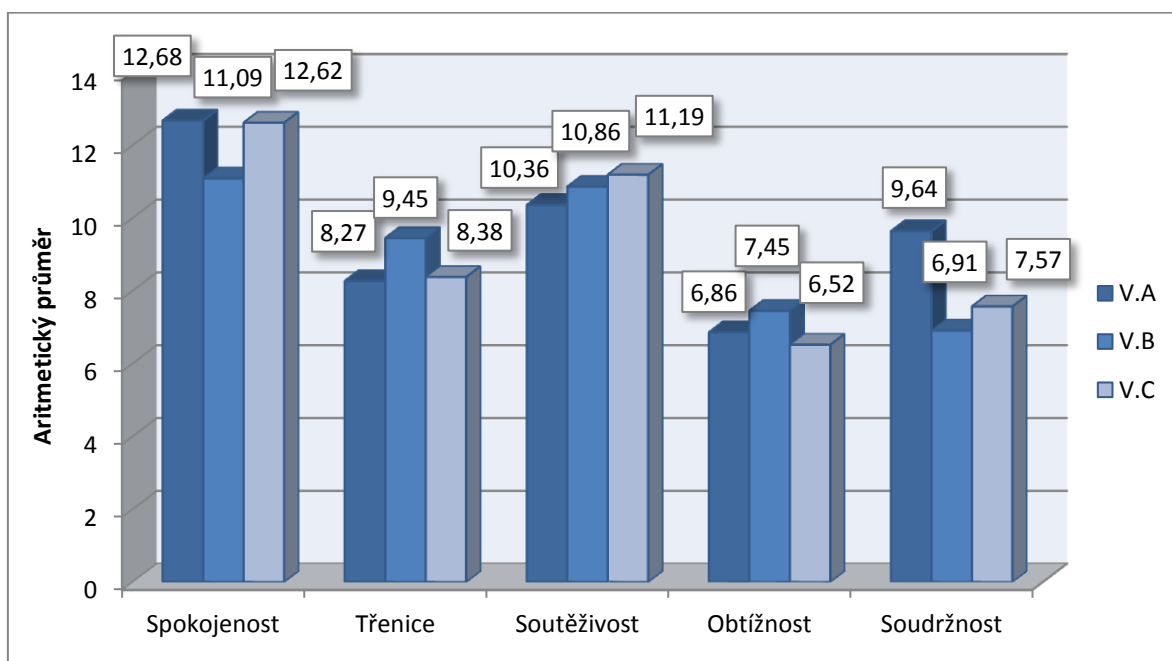
se podíváme na výsledky obou měření všech tříd u těchto proměnných, jsou i rozdíly mezi nimi daleko menší. Osobně považujeme skutečnost nahlédnout do dílčích oblastí klimatu za přínos, zároveň je však potřeba se dívat na klima školní třídy i komplexně.

Jak moc je klima našeho vzorku stabilní? Potvrdila se jeho stálost? Na tuto otázku není lehké odpovědět. Určitou odpověď však můžeme nalézt v porovnání tříd a jejich jednotlivých proměnných v grafech 4 a 5, či souhrnně znázorněné v grafu 6.

Graf 4: Porovnání 1. měření aktuálního stavu klimatu v pátých třídách



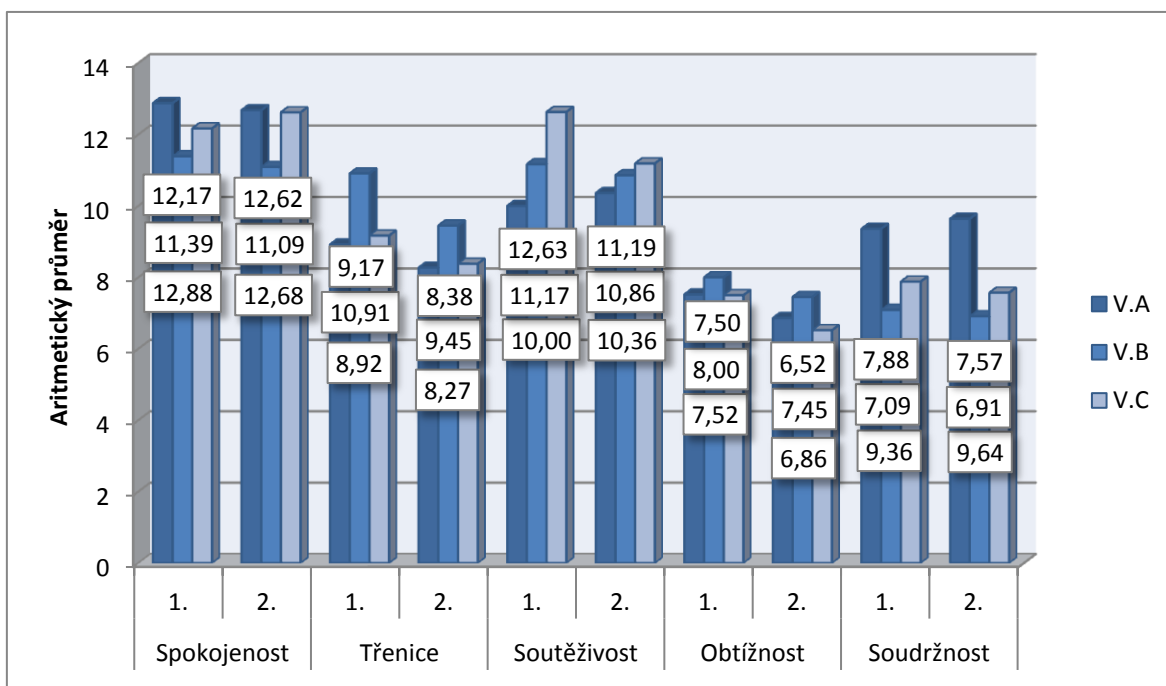
Graf 5: Porovnání 2. měření aktuálního stavu klimatu v pátých třídách



Při pohledu na grafy 4 a 5 je patrné to, co při pohledu na hodnoty v tabulkách neuvidíme. Porovnáme-li jednotlivé proměnné vždy mezi oběma měřeními, lze si všimnout toho, že přestože se čísla obou měření někde liší, charakter proměnných zůstal stejný. To lze vidět i graficky, neboť nám to velmi dobře demonstrují grafy a jednotlivé obrazce, které sloupce u každé proměnné dohromady vytváří.

O tom, zda může tato skutečnost i přes kolísání některých hodnot mezi oběma měřeními znamenat, že se potvrdila stálost klimatu tříd či nikoli, je zajisté možno diskutovat. Statisticky významný rozdíl byl naměřen pouze v jednom případě mezi opakovaným měřením třídy V. C v proměnné soutěživost. Tu bychom též mohli zařadit mezi častěji proměnlivé oblasti. Zajímavým zjištěním je ale to, že si všechny třídy při opakovaném měření zachovaly stejné umístění v rámci jednotlivých proměnných, tedy nejvyšší, nejnižší i střední hodnoty vykazovala vždy ta samá třída. Pokud se podíváme na grafické znázornění, můžeme tuto skutečnost vidět i názorně. Charakter obou měření u všech proměnných zůstal stejný.

Graf 6: Porovnání 1. a 2. měření aktuálního stavu klimatu v pátých třídách souhrnně



4.4.3 Stav sociálního klimatu ve třídě V. A

O klimatu aktuálním i preferovaném, tak jak ho vnímali žáci V. A, vypovídají tabulky 8 a 9, grafy 7 a 8, uvádějící kromě celkového stavu třídy i názor chlapců a dívek. Zároveň u jednotlivých tříd uvádíme orientační normu naměřenou Laškem, která umožňuje

srovnání. Předně jsme upřednostňovali data z druhého měření aktuálního stavu a to hlavně proto, aby tak zůstala zachována posloupnost měření nejprve preferované formy a až poté aktuální. Zároveň jsme údaje monitorující názor chlapců a dívek získávali až ve druhém měření. Kromě průměru R je v tabulkách uváděna vždy i směrodatná odchylka S.

Tabulka 8: Názor žáků na aktuální stav sociálního klimatu V. A (2. měření)

	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S
chlapci	12,40	2,32	9,00	4,00	11,20	3,94	7,80	1,69	8,20	4,34
dívky	12,92	1,62	7,67	2,46	9,67	3,45	6,75	2,34	10,83	3,24
celkem	12,68	1,94	8,27	3,24	10,36	3,67	6,86	1,70	9,64	3,92
orientač. norma	12,20	2,17	9,97	3,11	12,24	2,56	8,67	2,46	9,63	3,24

Na základě uvedených údajů vidíme, že dívky pociťovaly spokojenost o trochu větší než chlapci, rozdíl mezi nimi však nebyl příliš zásadní. Celkově byla spokojenost u chlapců, dívek i dohromady vyšší, než uvádí orientační norma.

Úroveň třenic vnímali chlapci proti dívkám jako vyšší, jak ale ukazuje směrodatná odchylka S, je patrné, že hodnoty výpovědí chlapců více kolísaly.

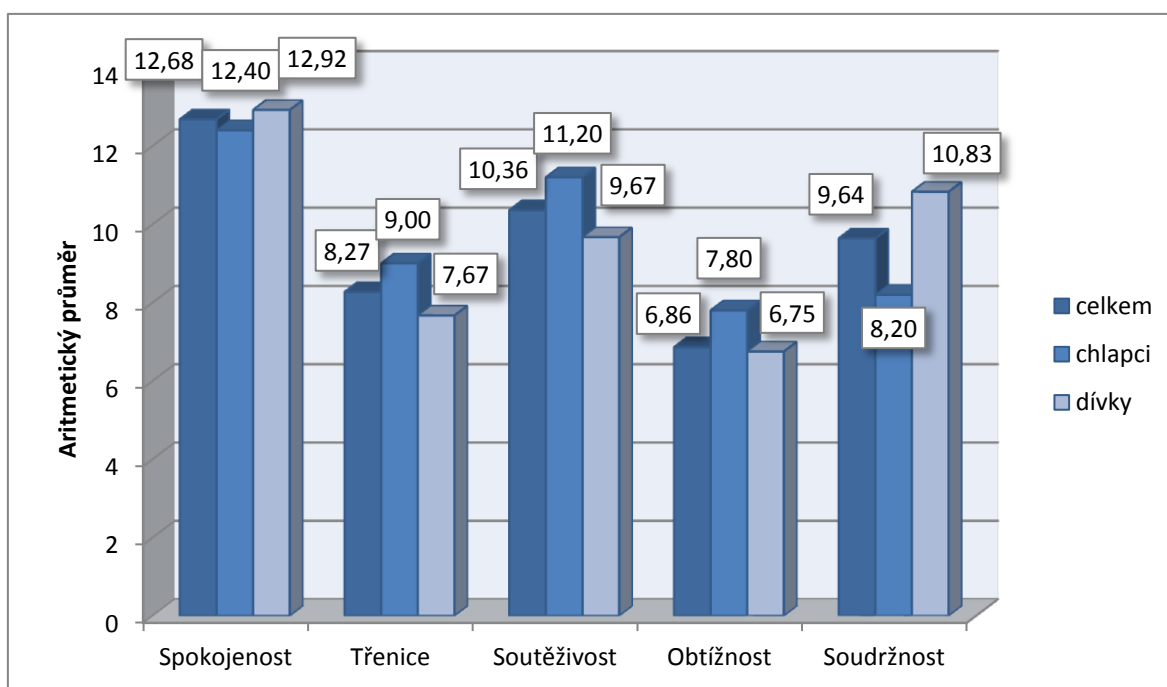
Soutěživost zde byla podprůměrná, chlapci ji však vnímali mnohem silněji, než dívky, opět se zde ale výpovědi žáků více rozcházely, neboť jsou zde naměřené vyšší hodnoty směrodatných odchylek.

Obtížnost celé třídy byla vnímána opět jako podprůměrná, výše ji hodnotili chlapci.

Soudržnost třídy odpovídá hodnotově orientační normě, podstatně výše ji hodnotily dívky, méně potom chlapci.

Hodnocení sociálního klimatu třídy V. A znázorňujeme pro úplnost v grafu 7.

Graf 7: Náзор chlapců a dívek na aktuální klima ve třídě V. A



V tabulce 9 a grafu 8 uvádíme porovnání hodnot naměřené aktuální formy a preferované. Aktuální forma je značena písmenem A, preferovaná forma pak písmenem P.

Tabulka 9: Porovnání aktuální a preferované formy ve třídě V. A

	Spokojenost		Třeníce		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
chlapci	12,40	10,45	9,00	5,55	11,20	9,64	7,80	6,09	8,20	11,18
dívky	12,92	13,00	7,67	5,64	9,67	7,73	6,75	5,55	10,83	12,45
celkem	12,68	11,73	8,27	5,59	10,36	8,68	6,86	5,82	9,64	11,82
orientač. norma	12,20	13,24	9,97	5,75	12,24	10,74	8,67	6,09	9,63	13,02

Zajímavým zjištěním zde byla skutečnost, že chlapci preferovali spokojenosti ve třídě výrazně nižší, než jaký byl stávající stav. Vzhledem k tomu, že v této třídě byla naměřena nejvyšší míra spokojenosti, můžeme se domnívat, že nižší míra preferované spokojenosti může znamenat spokojenost s dosavadním stavem, nikoli nutně souhlas s jeho regulací. Dívky hodnotily stávající stav spokojenosti téměř totožně jako preferovaný.

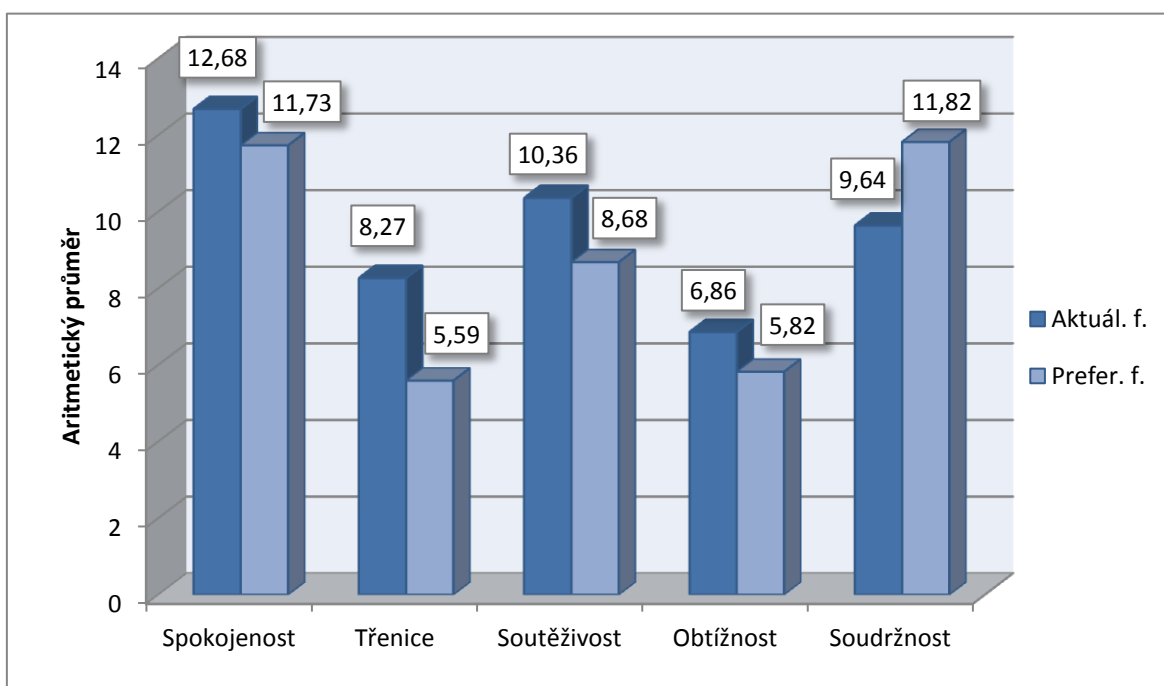
V celkovém hodnocení spokojenosti se pak odrazily především rozdíly mezi preferovaným a aktuálním stavem chlapců, proto byl celkový preferovaný stav nižší než stav aktuální.

Z dalších výsledků je patrné, že si žáci přáli snížit míru třenic a to dokonce více, než uvádí orientační norma.

Snížit si žáci přáli i míru soutěživosti, která klesla pod úroveň normy. Chlapcům nejspíš vyšší míra nevadí tolik jako dívkám, ty si přály zmenšit její úroveň znatelněji.

Obtížnost si žáci přáli mít menší, než uvádí norma a nakonec hodnoty uvádějící preferovaný stav soudržnosti naopak stouply, nikoli však závratně oproti normě.

Graf 8: Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy V. A



4.4.4 Stav sociálního klimatu ve třídě V. B

Celkové naměřené hodnoty aktuálního a preferovaného stavu ve třídě V. B uvádí tabulky 10 a 11, grafy 9 a 10.

Tabulka 10: Názor žáků na aktuální stav sociálního klimatu V. B (2. měření)

	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S
chlapci	11,00	2,19	9,00	2,68	12,91	1,58	7,91	2,07	7,00	1,79
dívky	11,18	2,89	9,91	4,04	8,64	3,98	7,00	2,00	6,82	2,27
celkem	11,09	2,51	9,45	3,38	10,86	3,76	7,45	2,04	6,91	2,00
orientač. norma	12,20	2,17	9,97	3,11	12,24	2,56	8,67	2,46	9,63	3,24

Spokojenost ve třídě V. B pociťovali chlapci i dívky ve výsledku velmi podobně, směrodatná odchylka však byla u dívek o něco vyšší. Jednotlivé hodnoty spokojenosti celé třídy byly však výrazně nižší, než uvádí orientační norma.

Úroveň třenic vnímaly dívky silněji než chlapci, opět je ale potřeba upozornit na vysokou proměnlivost odpovědí u dívek. Pro zajímavost zmíníme, že míra třenic při prvním měření aktuálního stavu dosahovala 10,45 se směrodatnou odchylkou 2,98.

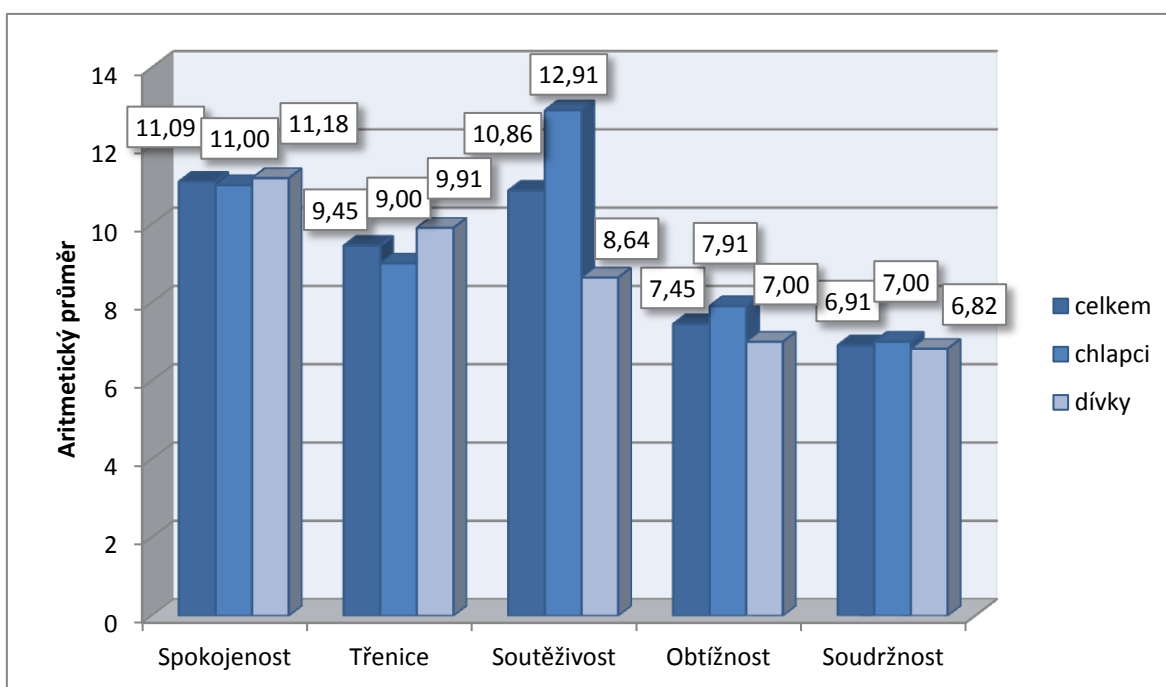
Soutěživost ve třídě je vnímána podprůměrně. Zajímavé je srovnání hodnot chlapců a dívek. Chlapci pociťují míru soutěživosti evidentně mnohem vyšší než dívky a zároveň jejich směrodatná odchylka je nízká, což poukazuje na vysokou shodu výpovědí. Dívky vnímaly soutěživost ve třídě jako nižší, jejich výpovědi však více kolísaly.

Obtížnost hodnotili žáci celkově jako podprůměrnou, vyšší pociťovali chlapci.

Soudržnost třídy byla chlapci i dívkami chápána velice podobně. Přestože chlapci v této třídě na rozdíl od V. A vnímali soudržnost třídy nepatrně silněji než dívky, i přesto byly jak dílčí, tak celkové výsledky podprůměrné.

Hodnocení sociálního klimatu třídy V. B znázorňujeme pro úplnost v grafu 9.

Graf 9: Názor chlapců a dívek na aktuální klima ve třídě V. B



V tabulce 11 a grafu 10 uvádíme porovnání hodnot naměřené aktuální formy a preferované.

Tabulka 11: Porovnání aktuální a preferované formy ve třídě V. B

	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
chlapci	11,00	11,83	9,00	5,83	12,91	10,25	7,91	6,00	7,00	9,17
dívky	11,18	12,80	9,91	5,20	8,64	8,50	7,00	6,20	6,82	11,90
celkem	11,09	12,27	9,45	5,55	10,86	9,45	7,45	6,09	6,91	10,41
orientač. norma	12,20	13,24	9,97	5,75	12,24	10,74	8,67	6,09	9,63	13,02

Ve třídě V. B si na rozdíl od V. A žáci přáli spokojenost vyšší, než jak vypadala forma aktuální. Chlapci nevyžadovali oproti aktuálnímu stavu nijak závratné navýšení spokojenosti ve třídě, zatímco dívky ano.

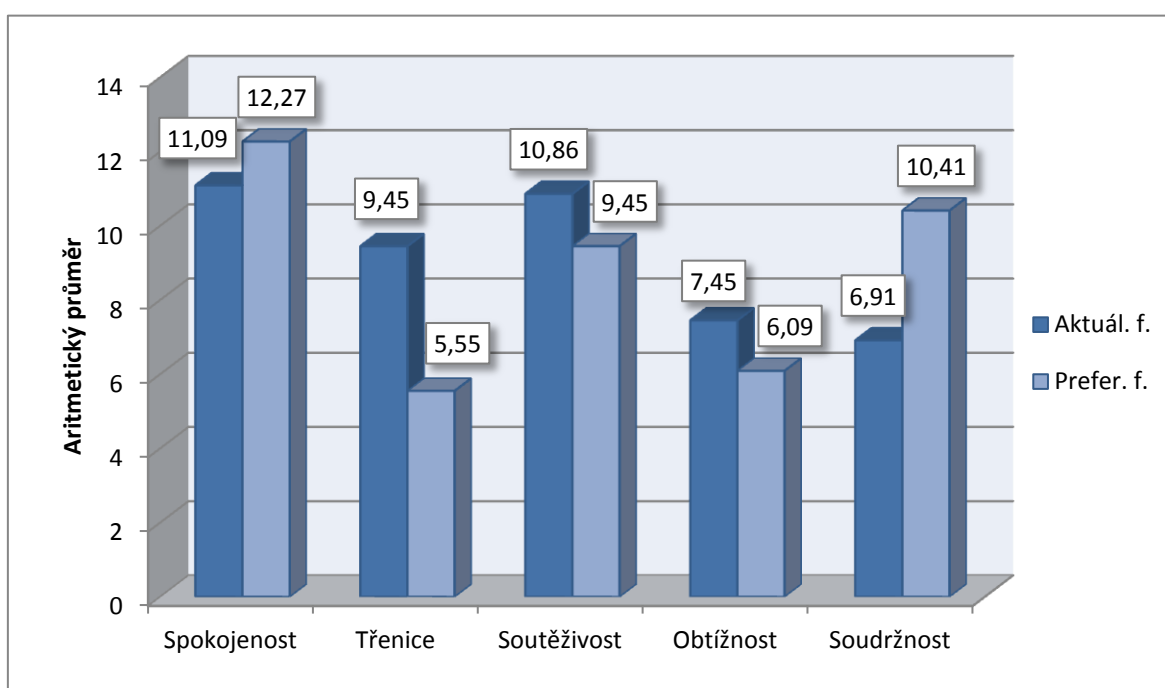
Dívky hodnotily aktuální výskyt třenic ve třídě jako vyšší, než jej hodnotili chlapci. Možná proto si pak také dívky přály její míru zmenšit výrazněji, na rozdíl od chlapců, kteří také vyžadovali snížení, ale oproti dívkám ne tak vysoké.

Soutěživost vnímali chlapci jednoznačně více jako nežádoucí, neboť si její míru přáli snížit výrazněji. Dívky víceméně souhlasily s aktuálním stavem. Evidentně však soutěživost ve třídě nevnímaly tak jako chlapci. Z tabulky 10 si lze všimnout, že je zde mnohem vyšší směrodatná odchylka a je tedy možné, že by výsledek vypadal jinak, pokud by se dívky na výpovědích více shodovaly, jako tomu bylo u chlapců.

Preferovaná míra obtížnosti byla celkově totožná jako orientační norma.

Naproti tomu soudržnost preferovali žáci nižší, než uvádí orientační norma. Výrazně vyšší soudržnost si přály dívky, chlapci měli toto přání výrazně nižší.

Graf 10: Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy V. B



4.4.5 Stav sociálního klimatu ve třídě V. C

Celkové hodnoty aktuálního a preferovaného stavu ve třídě V. C uvádí tabulka 12 a 13, graf 11 a 12.

Tabulka 12: Názor žáků na aktuální stav sociálního klimatu V. C (2. měření)

	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S
chlapci	12,60	2,27	8,70	2,31	11,60	2,50	6,20	1,03	6,80	1,48
dívky	12,64	2,66	8,09	2,74	10,82	2,44	6,82	1,66	8,27	1,62
celkem	12,62	2,42	8,38	2,50	11,19	2,44	6,52	1,40	7,57	1,69
orientač. norma	12,20	2,17	9,97	3,11	12,24	2,56	8,67	2,46	9,63	3,24

Spokojenost ve třídě V. C byla společně chlapci, dívkami i celkově vnímána velmi vyrovnaně, její hodnoty přesahovaly orientační normu. Pro zajímavost uvádíme, že první měření aktuální formy bylo o něco málo nižší, aritmetický průměr zde dosahoval 12,17 s nižší směrodatnou odchylkou 1,71.

Třenice vnímali silněji chlapci, avšak s nepatrně vyšší směrodatnou odchylkou, než měly dívky. Opět pro srovnání uvádíme údaj z měření první aktuální formy, kdy třenice ve třídě dosahovaly o něco vyšších hodnot a to 9,17 s totožnou směrodatnou odchylkou, která byla naměřena při druhém měření, a to 2,50.

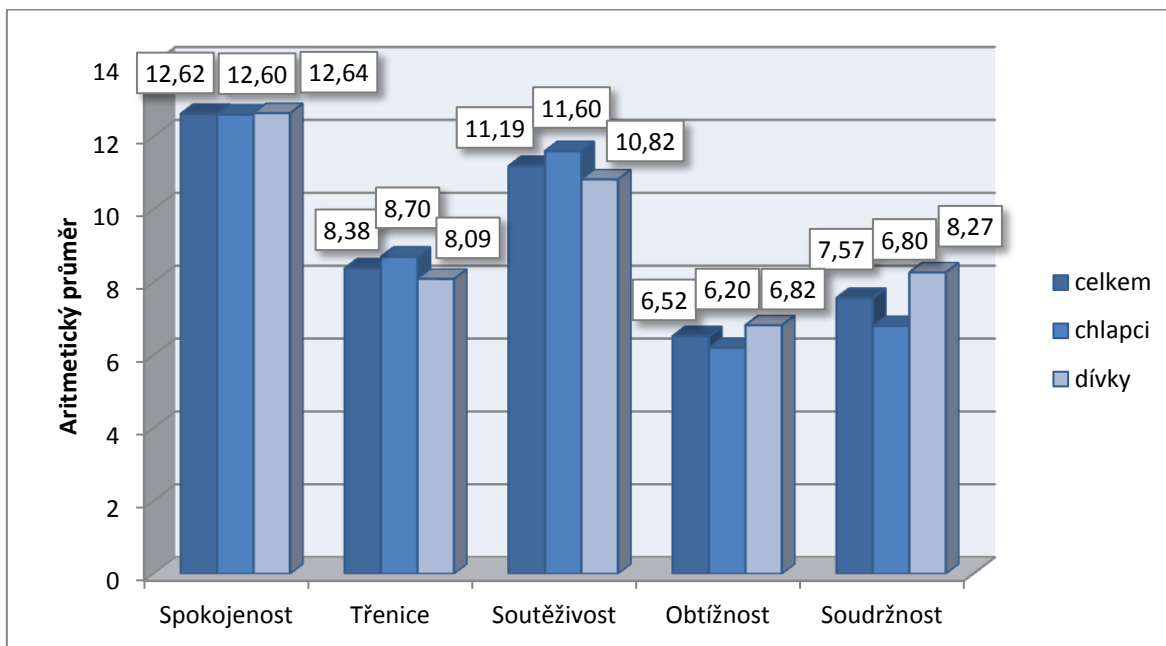
Soutěživost byla ve třídě vnímána silněji chlapci, znatelně více pak ještě při prvním měření aktuální formy. Tam dosahovala soutěživost hodnoty 12,63 se směrodatnou odchylkou 1,93. Přesto, že zde byla soutěživost v rámci všech tříd nejvyšší, stále se pohybovala pod orientační normou.

Obtížnost zde žáci vnímali jako nízkou, její hodnoty byly podprůměrné. Dívky ji hodnotily jako nepatrně vyšší než chlapci, jejich výpovědi se ale více lišily. V porovnání s výsledky prvního měření aktuální formy, kdy obtížnost dosahovala hodnoty 7,50, ale za to o vyšší směrodatné odchylce 2,65, zde vnímání obtížnosti výrazně kleslo. Lašek uvádí pásmo běžných hodnot u této proměnné v rozmezí 6,2 – 11,1. Hodnoty této proměnné se tedy pohybují na spodní hranici pásma běžných hodnot.

Soudržněji dle výsledků vnímaly třídu dívky. Celkový stav třídy byl proti orientační normě o něco nižší, na druhou stranu různorodost odpovědí, kterou vykazuje směrodatná odchylka, byla stabilnější.

Hodnocení sociálního klimatu třídy V. C znázorňujeme pro úplnost v grafu 11.

Graf 11: Náзор chlapců a dívek na aktuální klima ve třídě V. C



V tabulce 13 a grafu 12 uvádíme porovnání hodnot naměřené aktuální formy a preferované.

Tabulka 13: Porovnání aktuální a preferované formy ve třídě V. C

	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
chlapci	12,60	13,00	8,70	5,80	11,60	8,40	6,20	6,20	6,80	10,00
dívky	12,64	12,40	8,09	5,73	10,82	6,93	6,82	6,60	8,27	10,60
celkem	12,62	12,64	8,38	5,76	11,19	7,52	6,52	6,44	7,57	10,36
orientač. norma	12,20	13,24	9,97	5,75	12,24	10,74	8,67	6,09	9,63	13,02

V této třídě si žáci celkově dle výsledků přáli zachovat stávající míru spokojenosti. Pokud se však podíváme blíže na výsledky, vidíme rozdíl mezi přáním chlapců a přáním

dívek. Zatímco chlapci by uvítali mírné zlepšení této proměnné, přání dívek šlo naopak pod úroveň jejich aktuální hodnoty, nicméně jen nepatrně. Opět to může znamenat spokojenost se stávajícím stavem, nikoli nutně přání snížit spokojenost.

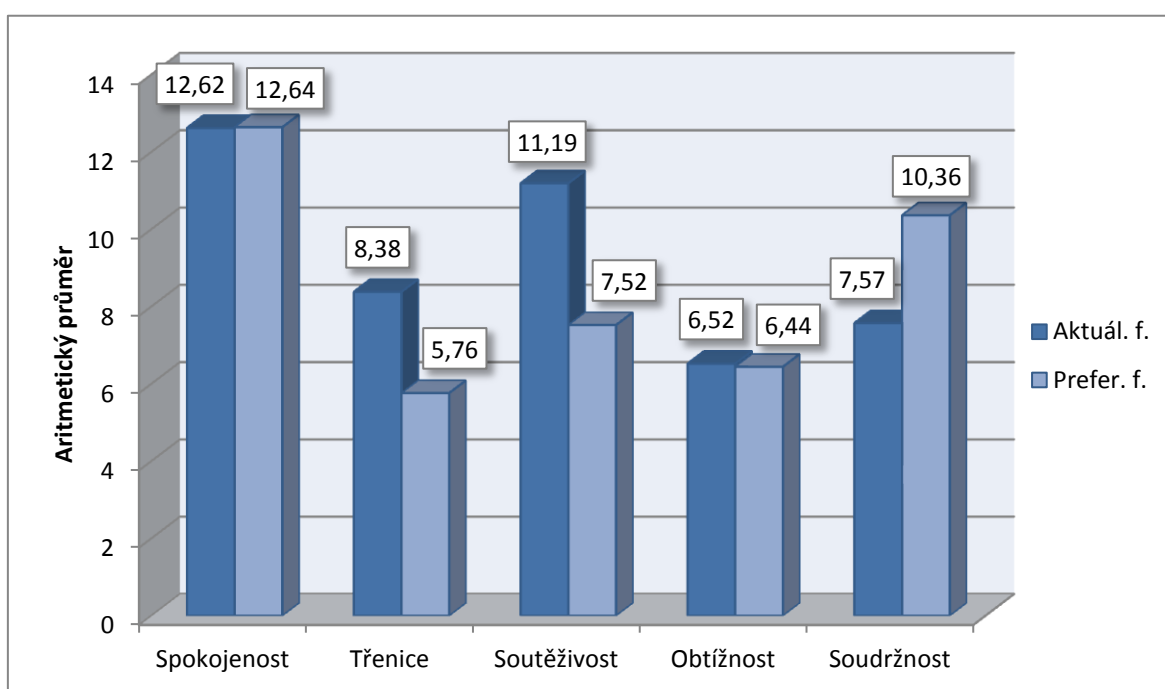
Přání žáků snížit výskyt třenic bylo u chlapců i dívek velice podobný.

Soutěživost vnímali chlapci silněji než dívky, její míru si však znatelně více přály snížit dívky, jejich preferované hodnoty zde byly dokonce nejnižší ze všech třech tříd.

Zajímavé byly hodnoty naměřené u obtížnosti. Chlapci zde nejspíš chtěli zachovat stávající aktuální stav, dívky si jej přály velmi nepatrně snížit. Celkově pak preferovaná míra obtížnosti vycházela podobně jako aktuální stav. Preferované hodnoty zde byly vyšší, než uváděla orientační norma a nejvyšší ze všech třech tříd.

Nepatrně větší skok v přání žáků co se týče zlepšení soudržnosti třídy, v porovnání s aktuálním stavem, představovali chlapci. Ti hodnotili aktuální stav oproti dívkám jako o něco horší. Zde byl tedy rozdíl mezi aktuální a preferovanou mírou větší.

Graf 12: Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy V. C



4.5 Změny v organizaci žáků při přechodu na druhý stupeň

Na přechodu mezi primárním a nižším sekundárním stupněm došlo k mnoha strukturálním změnám uvnitř tříd, neboť v tomto období byla škola nucena provést z důvodu vysokého odlivu žáků jistě nepopulární kroky. To znamenalo vytvořit ze tří nerovnoměrných pátých tříd dvě třídy šesté.

4.5.1 Restrukturalizace tříd

Nejvíce žáků odešlo na konci pátého ročníku z V. C, kvůli čemuž se později rozhodlo o celkovém rozpuštění této třídy a přeskupení žáků do zbylých dvou tříd. Ke změnám však došlo ve všech těchto třídách, největší změnou ale prošli žáci V. C, jejichž kolektiv byl rozdělen do dvou dalších, již ustálených celků.

Třidu VI. A aktuálně tvoří původních 23 žáků z V. A, z toho 11 chlapců a 12 dívek (po odchodu 3 dívek). Ze třídy V. C přišlo celkem 6 nových žáků, z toho 3 chlapci a 3 dívky, později navíc jedna nově příchozí dívka. Dohromady VI. A činí 30 žáků, z toho 14 chlapců a 16 dívek.

Třidu VI. B tvoří původních 18 žáků z V. B, z toho 10 chlapců a 8 dívek (po odchodu 2 chlapců a 5 dívek v průběhu či na konci roku). Ze třídy V. C přišlo celkem 10 nových žáků, z toho 4 chlapci a 6 dívek. Dohromady VI. B činí 28 žáků, z toho 14 chlapců a 14 dívek.

Je evidentní, že se škola snažila rozdělit třídy tak, aby poměr chlapců a dívek byl co nejvíce vyrovnaný.

4.5.2 Harmonizační dny

V rámci usnadnění přechodu mezi prvním a druhým stupněm organizuje škola čtyřdenní adaptační program zvaný Harmonizační dny. Ten si klade za cíl sjednocení nově vytvořeného kolektivu a vytvoření dostatku příležitostí pro vzájemné poznání jednak mezi žáky navzájem, ale i mezi žáky a jejich novými učiteli. Náplní tohoto programu byly především adaptační, zábavné a poznávací hry, netradiční a zábavná výuka formou diskusí, hry podporující důvěru mezi žáky, ale i volba budoucí „demokratické třídní samosprávy“.

Třídní učitelé obou těchto tříd hodnotili spolupráci dětí jako výbornou. Dle jejich pohledu bylo sjednocení zábavnou formou zároveň pozvolné, bezproblémové a děti samy jej hodnotily velmi pozitivně.

4.5.3 Charakteristika nově uspořádaných šestých tříd

V tomto případě byli noví třídní učitelé zdrojem informací, ke kterým bychom se pravděpodobně bez jejich spolupráce nedostali. Jedná se o jejich celkový pohled na třídu, jak ji vidí a vnímají oni. Tyto informace uvádíme pouze pro zajímavost, jednalo se v tomto případě pouze o jakési neformální rozhovory, které mají alespoň částečně přiblížit tuto problematiku, ne ji detailně analyzovat.

Třídní učitel VI. A neshledával žádné zásadní problémy týkající se nového kolektivu. Považuje třídu za vyváženou, na první pohled velmi soutěživou. Oba učitelé se shodli na tom, že se žáci oproti paralelní třídě jeví jako samostatnější a zároveň žáky vnímají již jako dospělejší co se týče názorů. Pokud mají zadáný úkol, umí „zapnout“ a pracovat naplno, jakmile však nemají dostatek práce, projeví se to na jejich nekázní. Skupiny utváří bez ohledu na to, do jaké třídy patřili před rokem. Dále vnímají žáky oproti VI. B jako větší individuality, žáci jim připadají živější při výuce i o přestávkách. Proto potřebují pevné vedení.

Třídní učitelka VI. B v této třídě učí o poznání méně než třídní učitel třídy VI. A, který zde také vyučuje a údajně zná i děti lépe. Oba se shodují na tom, že oproti VI. A mají žáci této třídy spíše ještě dětské názory a dětský náhled. Učitelé vnímají rozdíl v rámci původních tříd především u dívek. Dívky z bývalé V. B se jeví jako introvertní, dívky z V. A jako extrovertní a divoké. Celkově se však děti z bývalé V. C jeví jako klidnější a disciplinovanější. Pokud mají žáci vytvořit skupiny, kumulují se zde často děti z původních tříd k sobě. Oba učitelé zde zaznamenali i bezděčné vytvoření několika part rozdělených podle toho, jak si jsou děti bližší a rozumí si, nezahrnují však nenávistný podtext vůči ostatním skupinám. Oproti VI. A se děti jeví jako nesamostatné.

4.6 Stav sociálního klimatu tříd VI. A a VI. B

Pro přehlednost počtu žáků v obou třídách obou forem měření uvádíme tabulku 14, která nás o těchto počtech informuje.

Tabulka 14: Počty přítomných žáků obou tříd při měření jednotlivých forem

	VI. A			VI. B		
	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem
Preferovaná forma	12	16	28	12	13	25
Aktuální forma	14	14	28	11	11	22

4.6.1 Aktuální stav klimatu šestých tříd

VI. A a VI. B jsou dnes již dvě zcela nové třídy s novými kolektivy žáků. Jejich výsledky, jak již vyplynulo ze situace, nelze konfrontovat s výsledky z předchozího ročníku tak, jak jsme původně plánovali, nicméně o určité porovnání jsme přesto usilovali.

Obě tyto třídy spojuje jedna společná věc a tou je V. C, jejíž žáci jsou nyní součástí obou těchto tříd. A právě z důvodu úzkých vazeb žáků bychom rádi interpretovali výsledky obou těchto tříd dohromady a měli tak možnost zároveň je porovnat. Souhrnně tyto výsledky prezentuje tabulka 15. Údaje v závorkách zde představují směrodatné odchylky. Nejvyšší celkové údaje dané třídy jsme opět zvýraznili tak, aby bylo na první pohled snadno identifikovatelné, která třída měla hodnoty u dané proměnné nejvyšší.

Tabulka 15: Porovnání výsledků aktuálního stavu klimatu VI. A a VI. B

	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	VI. A	VI. B	VI. A	VI. B	VI. A	VI. B	VI. A	VI. B	VI. A	VI. B
chlapci	(2,54) 10,86	(2,74) 10,09	(2,92) 10,64	(3,07) 10,00	(3,00) 12,29	(3,26) 12,27	(3,00) 8,29	(2,59) 7,91	(2,83) 7,00	(2,19) 7,00
dívky	(2,27) 12,64	(2,59) 11,91	(3,08) 9,14	(3,30) 8,91	(2,81) 11,29	(3,44) 9,36	(1,92) 7,00	(2,65) 8,00	(3,14) 11,00	(2,72) 8,27
celkem	(2,53) 11,75	(2,76) 11,00	(3,05) 9,89	(3,16) 9,45	(2,90) 11,79	(3,59) 10,82	(2,56) 7,64	(2,55) 7,95	(3,57) 9,00	(2,50) 7,64
orientač. norma	(2,17) 12,20		(3,11) 9,97		(2,56) 12,24		(2,46) 8,67		(3,24) 9,63	

Spokojenost v VI. A byla pocíťována u chlapců, dívek i všemi dohromady jako vyšší než v VI. B. U obou tříd navíc nedošlo k výraznému vychýlení směrodatné odchylky, ty jsou v obou třídách relativně podobné, celkově pak u VI. B nepatrně vyšší. Spokojenost v VI. A vnímali chlapci o něco slaběji než dívky, velice podobně tomu bylo i u žáků VI. B. Spokojenost byla u obou tříd naměřena nižší, než uvádí orientační norma.

Třenice byly vnímány více v VI. A než VI. B a to opět u chlapců, dívek, i celkově. Vyšší míru třenic v VI. A pocíťovali více chlapci než dívky, stejně tak tomu bylo u VI. B. Ani u této proměnné nedošlo k výraznému vychýlení směrodatné odchylky.

Soutěživost taktéž byla uváděna jako celkově vyšší žáky VI. A a to s menšími směrodatnými odchylkami, než byly naměřeny u VI. B. Chlapci VI. A vnímali soutěživost silněji než dívky, ne však s takovým rozdílem, jako tomu bylo u VI. A.

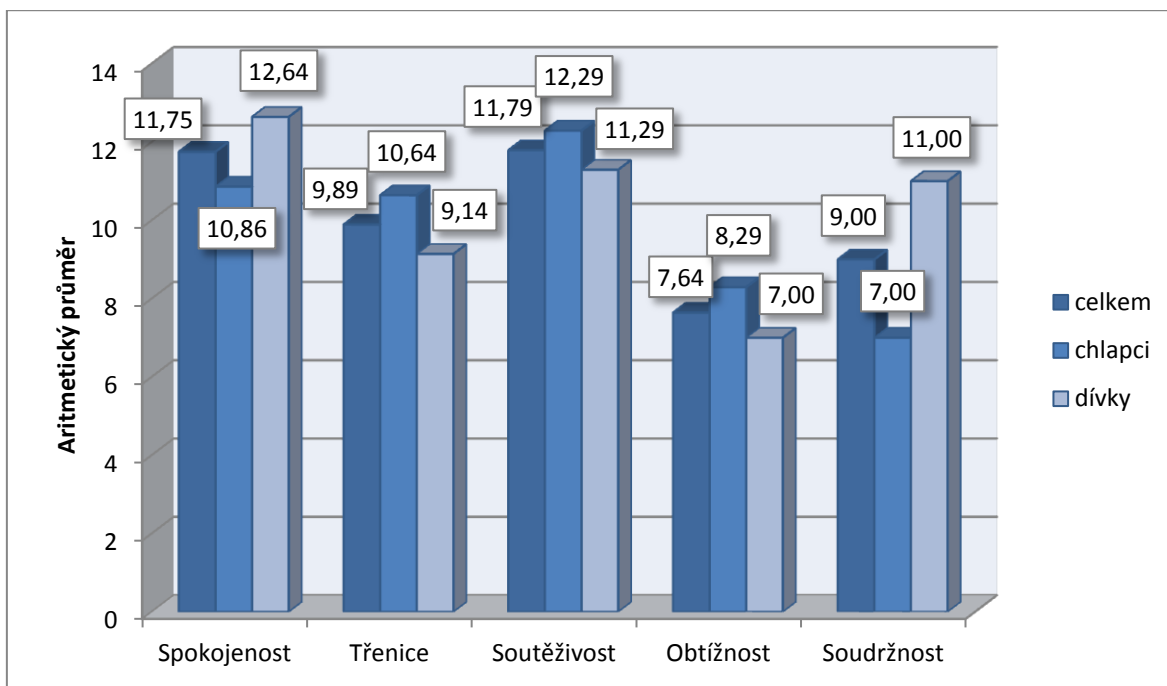
Obtížnost již pocíťovali celkově více žáci VI. B, vyjma chlapců. Vyšší hodnoty zde měli chlapci VI. A. Ti hodnotili obtížnost učení oproti dívkám jako vyšší (zde však měly dívky VI. A zároveň vyšší směrodatnou odchylku) naopak v VI. B byla vnímána více dívkami, hodnoty však v tomto případě lze považovat za velmi vyrovnané.

Soudržnost zde opět vnímali jako vyšší žáci VI. A, až na chlapce, kteří měli v VI. B shodné výsledky s chlapci VI. A s menší směrodatnou odchylkou. Výraznější rozdíl zde

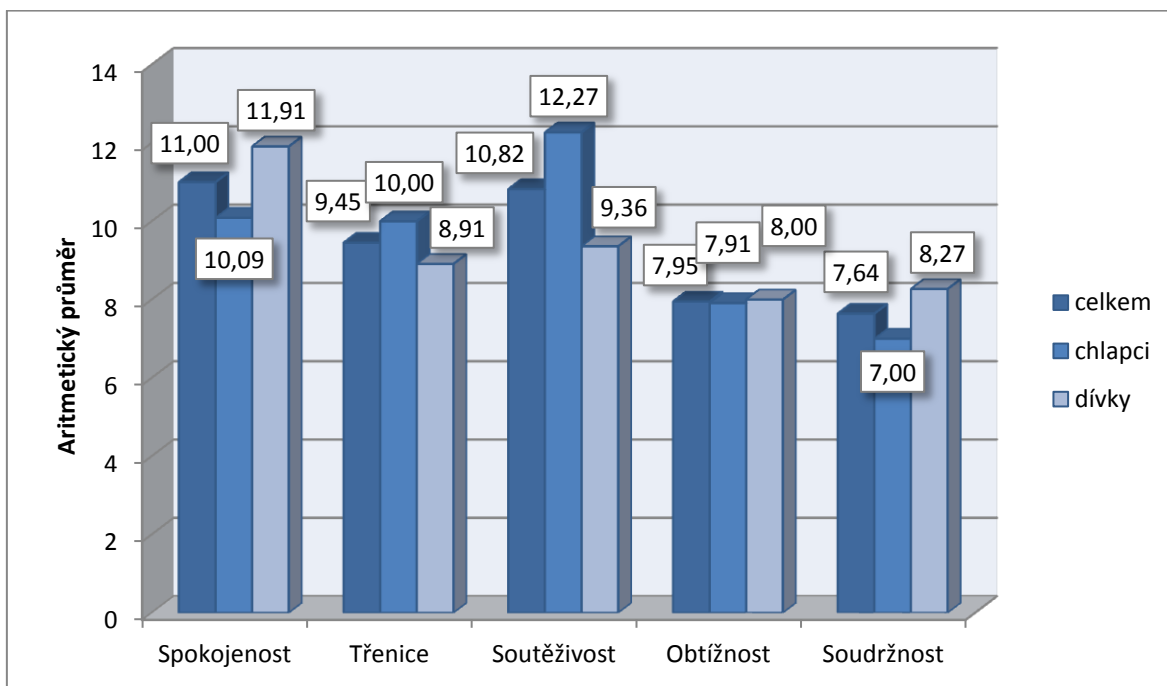
nastal mezi dívkami obou tříd. Celkově dívky z VI. A vnímají třídu soudržněji než dívky VI. B, ovšem s vyššími směrodatnými odchylkami.

Stav sociálního klimatu v obou třídách také znázorňují grafy 13 a 14.

Graf 13: Náзор žáků na aktuální klima třídy VI. A



Graf 14: Názor žáků na aktuální klima třídy VI. B



Z uváděných charakteristik daných tříd, které vznikly zejména díky spolupráci s třídními učiteli, se ve výsledcích můžeme přesvědčit především o zmiňované vysoké soutěživosti mezi žáky. Výsledky toto tvrzení potvrzují, alespoň v porovnání s paralelní třídou, neboť celkový výsledek oproti orientační normě byl o něco málo nižší.

U některých proměnných si lze všimnout menších rozdílů mezi hodnotami obou tříd. Jedná se o proměnné třenice a obtížnost, zde byly rozdíly o něco menší než u ostatních proměnných. Naopak nejvyšší rozdíly mezi oběma třídami byly ve vnímání obtížnosti učiva a soudržnosti třídy. Soudržnost byla v rámci pátých tříd nejvyšší právě u bývalé V. A, což ale nelze obecně tvrdit i u ostatních proměnných, neboť například hodnoty třenic byly před rokem naměřeny jako nejvyšší u V. B, nyní jsou však vyšší u VI. A. Souvislost mezi bývalými a současnými třídami zde určitě do jisté míry je, je však potřeba hledat i další souvislosti. Domníváme se, že nová seskupení tříd udělala své a celkové pojetí třídních klimat žáky se muselo transformovat, neboť to již nebyly původní třídy s původními žáky a třídními učiteli, ale zcela nové kolektivy žáků a učitelů.

4.6.2 Preferovaný stav klimatu šestých tříd

Souhrnné výsledky preferované formy obou šestých tříd uvádíme v komparaci s výsledky aktuální formy v tabulkách 16 a 17 zejména proto, aby byl patrný rozdíl mezi výsledky současného stavu sociálního klimatu ve třídě a přáním žáků. Údaje v závorkách značí velikost směrodatné odchylky.

Tabulka 16: Porovnání aktuální a preferované formy ve třídě VI. A

	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
chlapci	(2,54) 10,86	(2,34) 12,00	(2,92) 10,64	(1,16) 5,92	(3,00) 12,29	(2,61) 9,92	(3,00) 8,29	(1,30) 5,67	(2,83) 7,00	(3,09) 10,42
dívky	(2,27) 12,64	(2,25) 13,13	(3,08) 9,14	(1,63) 6,00	(2,81) 11,29	(2,41) 7,75	(1,92) 7,00	(1,09) 5,38	(3,14) 11,00	(2,29) 13,25
celkem	(2,53) 11,75	(2,31) 12,64	(3,05) 9,89	(1,43) 5,96	(2,90) 11,79	(2,68) 8,68	(2,56) 7,64	(1,17) 5,50	(3,57) 9,00	(2,97) 12,04
orientač. norma	(2,17) 12,20	(2,44) 13,24	(3,11) 9,97	(1,46) 5,75	(2,56) 12,24	(2,51) 10,74	(2,56) 8,67	(1,79) 6,09	(3,24) 9,63	(1,95) 13,02

Celková preferovaná spokojenost třídy VI. A nebyla až tak výrazně vyšší, než byl aktuální stav této proměnné. Stejně tak tomu bylo u chlapců i dívek, kde rozdíl mezi

aktuální a preferovanou formou byl o něco patrnější u chlapců, dívky zase dosahovaly vyšších hodnot.

Celkově více si v VI. A přáli snížit míru třenic chlapci, kteří její aktuální stav vnímali silněji než dívky.

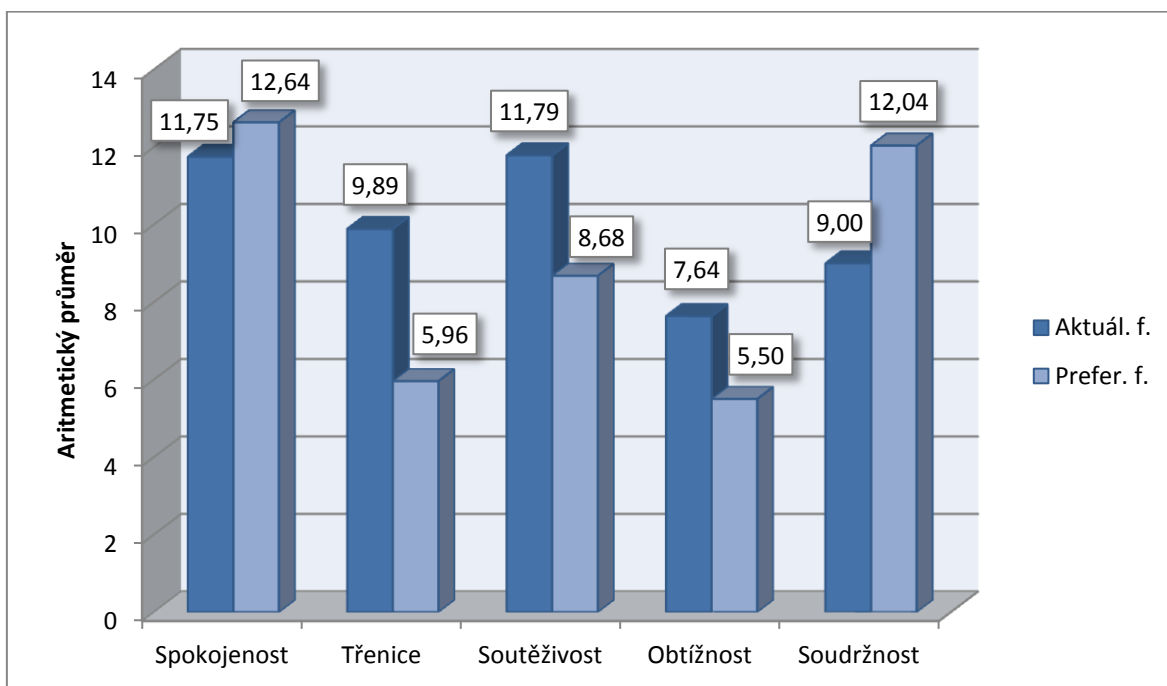
Výrazně více si přály omezit míru soutěživosti ve třídě dívky, rozdíl mezi aktuálním a preferovaným stavem byl u nich vyšší. Hodnota preferovaného stavu soutěživosti všech žáků zde byla výrazně nižší než orientační norma.

Preferovaná hodnota obtížnosti byla u dívek nižší než u chlapců, výrazně větší rozdíl mezi aktuálním a preferovaným stavem je však u chlapců.

Soudržnost třídy si výrazněji přály zvýšit dívky, jejich aktuální stav však byl již tak vyšší než u chlapců. Ti, ač byly jejich hodnoty nižší než hodnoty dívek, mají větší rozdíl mezi aktuálním a preferovaným stavem, tedy i větší nárůst v přání zvýšit třídní soudržnost.

Celkové srovnání aktuálního stavu sociálního klimatu třídy VI. A a stavu preferovaného uvádí graf 15.

Graf 15: Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy VI. A



Nyní přejdeme k výsledkům třídy VI. B, jejíž výsledky uvádí tabulka 17.

Tabulka 17: Porovnání aktuální a preferované formy ve třídě VI. B

	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
chlapci	(2,74) 10,09	(1,97) 12,33	(3,07) 10,00	(0,90) 5,50	(3,26) 12,27	(1,97) 10,33	(2,59) 7,91	(1,24) 5,50	(2,19) 7,00	(2,50) 10,42
dívky	(2,59) 11,91	(1,71) 12,38	(3,30) 8,91	(1,25) 5,69	(3,44) 9,36	(2,57) 7,38	(2,65) 8,00	(1,30) 5,77	(2,72) 8,27	(2,60) 11,46
celkem	(2,76) 11,00	(1,80) 12,36	(3,16) 9,45	(1,08) 5,60	(3,59) 10,82	(2,71) 8,80	(2,55) 7,95	(1,25) 5,64	(2,50) 7,64	(2,56) 10,96
orientač. norma	(2,17) 12,20	(2,44) 13,24	(3,11) 9,97	(1,46) 5,75	(2,56) 12,24	(2,51) 10,74	(2,56) 8,67	(1,79) 6,09	(3,24) 9,63	(1,95) 13,02

Celkový preferovaný stav spokojenosti VI. B je nepatrně nižší, než u VI. A, hodnoty preferované formy zde ale mají nižší směrodatné odchylky. Přání chlapců i dívek je téměř totožné, na rozdíl od VI. A, kde se přání chlapců a dívek lišilo. Větší nárůst zaznamenali chlapci, jejichž rozdíl mezi aktuálním a preferovaným stavem je vyšší, zatímco dívky hodnotily spokojenost již v aktuálním měření mnohem výše než chlapci.

Míru třenic vnímali chlapci oproti dívkám jako vyšší a přáli si ji také výrazně snížit. Zajímavá je zde i velmi nízká směrodatná odchylka. Dívky vnímaly míru třenic jako nižší, jejich rozdíl mezi oběma formami nebyl tedy tolik výrazný.

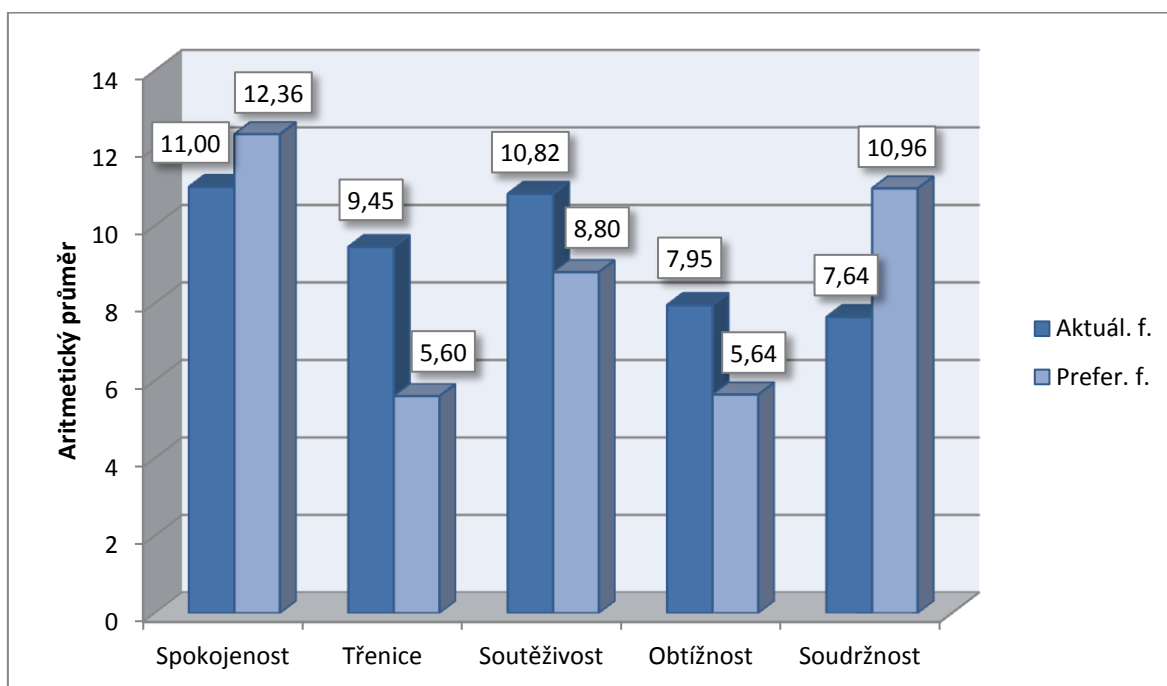
Chlapci vnímají aktuální míru soutěživosti oproti dívkám jako vyšší, hodnoty dívek jsou zde výrazně nižší než u VI. A. Celkové rozdíly mezi aktuálním a preferovaným stavem chlapců i dívek je přibližně stejný, pohybují se však v jiných rovinách obtížnosti a jejich směrodatné odchylky se liší. Preferovaný stav soutěživosti celé třídy byl velmi podobný jako u VI. A.

Preferovaný stav obtížnosti učiva hodnotili žáci obou tříd velmi podobně. Rozdíl mezi aktuálním stavem chlapců i dívek byl u obou poměrně vyrovnaný.

Soudržnost aktuální i preferovanou vnímali chlapci obou tříd hodnotově naprosto totožně, liší se pouze směrodatné odchylky. Poměr rozdílů mezi aktuálním a preferovaným stavem chlapců a dívek této třídy je vyšší u chlapců, celkově vyšší hodnota preferované soudržnosti je pak u dívek. Celková preferovaná soudržnost třídy byla pod průměrem orientační normy.

Celkové srovnání aktuálního stavu sociálního klimatu třídy VI. B a přání dětí, tedy preferovaný stav, uvádí graf 16.

Graf 16: Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy VI. A



4.7 Komparace a interpretace změn třídních klimat na přechodu stupňů

Nyní se dostáváme k jednomu z hlavních cílů našeho výzkumu. Jeho účelem bylo provést komparaci výsledků žáků v pátém ročníku s výsledky získané o rok později v šestém ročníku a určit, zda na přechodu mezi dvěma stupni došlo k nějakým změnám, případně v kterých oblastech a jak velké změny to byly. Jak jsme již deklarovali, zamýšlený výzkum bohužel po změnách, které způsobil výrazný odliv žáků, nešlo již takto přesně realizovat. My jsme se ale i nadále snažili co nejvíce přiblížit původnímu záměru a přinést konkrétní informace, které se k sociálnímu klimatu školních tříd a přechodu mezi stupni vážou a naznačit, jakým směrem se klima nově uspořádaných šestých tříd ubíralo.

Regulérní porovnávání hodnot minulých a současných tříd již není možné, pokusíme se proto alespoň o částečné porovnání.

Uvědomujeme si, že porovnávat původní páté třídy se zcela novými šestými třídami nemůže přinést relevantní výsledky. Na druhou stranu jsou však obě třídy stále více jak z poloviny tvořeny svými původními žáky. Z tohoto důvodu bychom rádi nabídli alespoň jakési experimentální porovnání těchto pátých a šestých tříd, přestože jsou mezi nimi nově rozdělení i žáci bývalé třídy V. C. Proto tato komparace slouží pouze jako orientační ukazatel změn jednotlivých proměnných, je to zároveň jeden z mála způsobů, jak se pokusit tyto dva nové celky porovnat. Jsme si vědomi, že se o výsledky nelze plně opírat a že jsou jen jakýmsi pokusem o srovnání dvou dnes již různých celků. Jejich orientační

srovnání má pomoci přispět k interpretaci změn na přechodu mezi stupni a zároveň nám může pomoci ukázat, jak se obě třídy se všemi změnami vyrovnaly.

Tabulka 18: Výsledky aktuálního stavu klimatu pátých a šestých tříd

	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	V.	VI.	V.	VI.	V.	VI.	V.	VI.	V.	VI.
A	(1,94) 12,68	(2,53) 11,75	(3,24) 8,27	(3,05) 9,89	(3,67) 10,36	(2,90) 11,79	(1,70) 6,86	(2,56) 7,64	(3,92) 9,64	(3,57) 9,00
B	(2,51) 11,09	(2,76) 11,00	(3,38) 9,45	(3,16) 9,45	(3,76) 10,86	(3,59) 10,82	(2,04) 7,45	(2,55) 7,95	(2,00) 6,91	(2,50) 7,64

Dle tabulky 18 nelze hodnotit stav jednotlivých proměnných z výše uváděných důvodů, budeme-li však vycházet z dat původních pátých tříd, jejichž žákovské zastoupení v současných šestých třídách převažuje, můžeme alespoň nezávisle komentovat, zda se teoreticky situace v jednotlivých proměnných spíše zlepšila či zhoršila. Popřípadě zda míra hodnot stoupla či klesla. Údaje v závorkách představují směrodatné odchylky.

U varianty A (zahrnující výsledky V. A a VI. A) došlo k určitému úbytku spokojenosti v šestých třídách, u varianty B (zahrnující výsledky V. B a VI. B) byl výsledek pátých a šestých tříd téměř totožný.

V proměnné třenice u varianty A došlo k nárůstu hodnot, tedy zhoršení stavu, varianta B opět vykazuje stejné hodnoty v obou ročnících.

Nárůst soutěživosti zaznamenala opět pouze varianta A, u varianty B jsou hodnoty téměř stejné.

Rozdíl v nárůstu obtížnosti vykazuje více varianta A, hodnoty u varianty B jsou opět velmi podobné, je však viditelný nepatrně větší rozdíl než u předešlých proměnných této třídy.

V soudržnosti třídy došlo u varianty A k určitému nepříliš velkému úbytku hodnot, u varianty tříd B tyto hodnoty naopak lehce stouply, celkově jsou však nižší než třídy A.

Nezávisle na rozdělení jednotlivých tříd na A, B nebo C se můžeme pokusit porovnat proměnné v pátých třídách spolu s výsledky u jednotlivých proměnných v šestých třídách v tabulce 19. Díky tomu můžeme jednoduše porovnat, v jakých hodnotách se pohybovaly páté třídy a v jakých se nyní pohybují třídy šesté. Hodnoty aktuálního stavu klimatu pátých tříd pocházejí z druhého měření.

Tabulka 19: Výsledky aktuální formy klimatu všech tříd souhrnně

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
V. A	(1,94) 12,68	(3,24) 8,27	(3,67) 10,36	(1,70) 6,86	(3,92) 9,64
V. B	(2,51) 11,09	(3,38) 9,45	(3,76) 10,86	(2,04) 7,45	(2,00) 6,91
V. C	(2,42) 12,62	(2,50) 8,38	(2,44) 11,19	(1,40) 6,52	(1,69) 7,57
VI. A	(2,53) 11,75	(3,05) 9,89	(2,90) 11,79	(2,56) 7,64	(3,57) 9,00
VI. B	(2,76) 11,00	(3,16) 9,45	(3,59) 10,82	(2,55) 7,95	(2,50) 7,64

Pro možnost porovnání uvádíme v popisech jednotlivých proměnných i pásmo běžných hodnot, které uvádí Lašek. Tím lze ověřit, zda se hodnoty pohybují spíše v prostředku pásma či už se pohybují spíše hraničně.

Proměnná spokojenost vykazovala až na třídu V. B vyšší hodnoty v pátých třídách než ve třídách šestých. Celkově však V. B měla hodnotově blíže k výsledkům tříd šestých. Z uvedených hodnot by se s nadsázkou dalo říci, že oproti pátým třídám se spokojenost třídy zhoršila. Pásmo běžných hodnot je v rozmezí 10-14,4.

Hodnoty třenic byly v pátých třídách taktéž celkově nižší než v šestých třídách, až na V. B, ta se opět více přibližuje hodnotám šestých tříd. V šestých třídách tedy pravděpodobně došlo spíše ke zhoršení tohoto stavu, otazníkem však zůstává třída V. B, jejíž hodnoty jsou v porovnání s ostatními pátými třídami velice rozdílné. Pásmo běžných hodnot uvádí Lašek 6,9-13,1.

Soutěživost žáků obou ročníků je velmi obdobná, nelze ji hodnotit tak, že by stoupla či klesla, neboť VI. B má velmi podobné výsledky jako dvě páté třídy a rozdíly jsou mezi ročníky velmi malé. Naopak hodnoty u VI. A jsou oproti pátým třídám vyšší. Pásmo běžných hodnot uvádí hodnoty 9,7-14,8. Naše hodnoty se celkově pohybují spíše u dolní hranice.

Dá se říci, že vnímání obtížnosti učení u žáků v šestých třídách vzrostlo, hodnoty šestých tříd jsou zde vyšší než hodnoty tříd pátých. Třída V. B se opět nejvíce přibližuje hodnotám šestých tříd. Pásmo běžných hodnot je zde v rozmezí 6,2-11,1. Hraniční je zde V. C, která je nejbližší spodní hranici.

Hodnoty soudržnosti třídy se v pátých i šestých třídách pohybují v širším rozmezí, tudíž nelze opět přesně říci, zda došlo ke zvýšení či snížení. Na první pohled ale oba ročníky vykazují podobné tendence. Pásmo běžných hodnot je 6,4-12,9.

Budeme-li uvažovat, zda v některé z proměnných převažuje hodnotově pátý či šestý ročník, dalo by se souhrnně, velmi obecně a zcela nezávisle říci, že spokojenost v šestých třídách se nepatrně snížila, zvýšily se třenice a obtížnost.

Z výsledků naší interpretace však nelze usuzovat žádné přímé závěry. Zcela jistě na přechodu stupňů ke změnám v sociálním klimatu došlo. Na této změně se podílela celá řada faktorů, zejména změna ve struktuře tříd a zároveň samotný přechod na druhý stupeň ZŠ. Co se na změně podílelo více a co méně zůstává otázkou. Hodnoty všech tříd se pohybovaly v pásmu běžných hodnot uváděných Laškem, žádná ze tříd se nenacházela mimo toto pásmo.

Na první pohled je patrné, jak nesnadné je porovnávat dvě natolik rozdílné struktury. Uvedené tabulky a interpretace nám nikdy plně nenahradí to, co bychom získali, pokud by nedošlo ke slučování tříd. Pohybujeme se tedy pouze v rovině určité simulace.

4.8 Dílčí komparace dat s výsledky Linkové

V charakteristice prostředí výzkumu jsme uváděli, že škola, na které výzkum probíhal, se řídí vzdělávacím programem začít spolu a programem zdravá škola. Koncepti začít spolu lze pro jejich specifické pojetí výuky na prvním stupni považovat v jistém slova smyslu za alternativní, jak uvádí Starý a Kubalová (2011). Ti na základě svého výzkumu uvádějí rozdíly mezi tradiční, předsazenou a alternativní školou (řídící se programem začít spolu) a tvrdí, že na alternativní škole žáci přechod na druhý stupeň zvládají významně lépe. Více k tomuto tématu Starý a Kubalová (2011).

Linková ve svém výzkumu z let 1999/2000 rozdělila školy do několika kategorií a poukazuje na obtížnost formulace pojmů běžná škola nebo též tradiční a alternativní. Autorka rozděljuje školy různými způsoby, mimo jiné však na ty, které se řídí odlišnou koncepcí řízení chodu celé školy či rozdílnou pedagogickou orientací. Programy začít spolu a zdravá škola tedy v jistém smyslu považuje za alternativní (Linková, 2001).

Náš výzkum přinesl možnost dílčího porovnání našich výsledků s výsledky Linkové. Ta realizovala sběr dat pouze ve čtvrtých a pátých ročnících, proto i my pro porovnání volíme pouze data naměřená v pátém ročníku. Vybrali jsme pro možnost srovnávání několik variant. Jednak jsme zařadili výsledky naměřené u programů začít spolu a zdravá škola samostatně, dále pak alternativní celek, kam spadá více typů škol,

jako je waldorfská škola, začít spolu, zdravá škola apod. a nakonec jsme zařadili i výsledky školy běžné, aby mohlo dojít k širšímu porovnání. Autorka uvádí hodnoty zaokrouhlené na jedno desetinné místo, proto jsme i naše data pro tento případ upravili.

Program začít spolu u Linkové zahrnoval celkem 67 žáků, zdravá škola 22 žáků. Škola běžná se v tomto případě chápe jako systém škol, řídící se programy základní, obecná či národní škola a školy alternativní se chápou jako školy mající jednak určitou rozdílnou pedagogickou orientaci či odlišnou koncepci řízení chodu celé školy (klasická reformní škola, školy církevní), výrazné moderní alternativní školy (školy s programem začít spolu). Počty žáků u alternativní školy jsou 340 a u školy běžné 1166.

Celkový počet žáků našeho výzkumu činil v daném měření 65, což je téměř stejný počet jako ten, se kterým u zkoumání klimatu škol s programem začít spolu pracovala Linková. Naopak počet žáků s programem zdravá škola uvádí Linková pouhých 22 žáků.

Tabulka 20: Přehled výsledků dle vzdělávacích obsahů

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
V. A	12,7	8,3	10,4	6,9	9,6
V. B	11,1	9,5	10,9	7,5	6,9
V. C	12,6	8,4	11,2	6,5	7,6
V. A, V. B, V. C celkově	12,1	8,7	10,8	6,9	8,0
Začít spolu	11,9	8,8	11,8	9,5	9,8
Zdravá škola	8,8	11,2	11,8	7,9	8,9
Škola běžná	11,5	10,8	11,8	8,1	9,0
Škola alternativní	11,6	9,7	11,1	8,0	9,6

Pokud není řečeno jinak, porovnáváme především celkový průměr tříd V. A, V. B a V. C s ostatními skupinami uváděné Linkovou.

Spokojenost žáků pátých tříd v našem výzkumu je hodnotově nejbliže k výsledkům oblasti začít spolu, naopak zdravá škola je hodnotově nejvzdálenější.

Míra třenic je u žáků našich pátých tříd opět nejbližší oblasti začít spolu, hodnoty u programu zdravá škola jsou naopak nejvzdálenější. V tomto případě je našemu výsledku i blíže alternativní škola nežli škola běžná.

Soutěživost se s programem začít spolu příliš neshoduje, nejbližší má ke skupině škol alternativních. Naše hodnoty jsou v tomto srovnání nejnižší.

Obtížnost je stejně jako proměnná soutěživost nejnižší hodnotou ve srovnání s ostatními. Program začít spolu je našim pátým třídám bezesporu nejvzdálenější. Naopak blíže má například ke zdravé škole, alternativní i běžné.

Soudržnost našich žáků je v porovnání s ostatními výsledky také velmi nízká, rozhodně nejméně koresponduje právě se skupinou začít spolu. Blíže má k běžné škole, či k programu zdravá škola.

Obecně tedy nelze říci, že by výsledky čistě korespondovaly se skupinou řídící se stejným vzdělávacím programem, tedy začít spolu či zdravá škola. V některých proměnných si byly nejbližší, jinde tomu bylo přesně naopak, každopádně však na základě námi získaného vzorku v porovnání se vzorkem Linkové nelze hovořit o výrazné podobnosti. Jak v našem případě, tak i v rámci výzkumu Linkové se jednalo o velmi malý vzorek žáků, což je další skutečnost, která zde mohla hrát roli. Na základě námi získaných hodnot se zde podobnost ani užší vztah nepotvrdily.

V porovnání se školou alternativní a běžnou se hodnoty více blížily spíše k hodnotám školy alternativní až na proměnnou soudržnost. O podobnosti hodnot však nemůžeme hovořit, našim výsledkům jsou však nepatrně blíže.

5 Diskuse

V průběhu našeho výzkumu se objevovala celá řada otázek. Na některé existovaly jednoznačné odpovědi, jiné šlo interpretovat zároveň více způsoby. Nastaly však i situace vyžadující pohled z více stran. A právě tyto situace byly příležitostmi pro diskusi a hledání možných východisek.

Hlavní sledovaný cíl bohužel nepřinesl jednoznačné odpovědi na naše otázky. Došlo zde k transformacím, jež paradoxně vyobrazují realitu neustálých změn ve školství obecně. Možná i toto je jeden z důvodů, proč je zrovna tato oblast tak málo výzkumně sledovaná. Předvídat, k jakým změnám po uplynutí jednoho roku dojde, je téměř nemožné. Ostatně vnější zásah do struktury šestých tříd je z výsledků patrný. Průměry souboru pátých a šestých tříd se spíše lišily, konstatovat však doslova zhoršení či zlepšení stavu přímo nelze. Na základě uváděných ukazatelů se však domníváme, že se stav sociálního klimatu šestých tříd spíše zhoršil. Což bylo i logické vyústění spojení dvou různých a neúplných kolektivů. Nesmíme však zapomínat na to, že ve výsledcích pátých tříd ještě figurovali žáci, kteří později školu opustili. Názor všech těchto 17 žáků tedy v šestých třídách již chybí. Nevíme, jakou roli tito žáci měli a jakým způsobem dotazník vyplnili, byli však součástí kolektivu, který opustili. I tato skutečnost se tedy musela současně s dalšími změnami zákonitě projevit.

Samotný odchod žáků má totiž více důsledků, než jen snížení počtu tříd. Dá se předpokládat, že ve třídě byly určité kamarádské vazby. Zároveň mohli odejít žáci, kteří daný kolektiv tmelili, nebo i naopak narušovali. Jak tedy můžeme vidět, mohlo by se zdát, že došlo k jedné výrazné změně. Domníváme se však, že se jednalo spíš o jakýsi řetěz menších či větších změn, které spolu velmi úzce souvisely a které výsledky vnímání klimatu obou šestých tříd taktéž ovlivnily.

Oblast, na kterou jsme se dále zaměřovali, byla stabilita klimatu. V rámci porovnávání jednotlivých proměnných jsme usuzovali, že některé mohou mít více proměnlivý charakter, jiné se jeví jako stálejší. A možná právě z tohoto důvodu hodnoty některých více kolísaly. Opakovaná měření tento jev naznačovala a jeví se nám logické, že spokojenost mohou žáci vnímat dlouhodoběji. Naproti tomu momentální spory, neshody a hádky jsou často velmi momentální záležitostí, a tudíž se mohou ve výpovědích žáků projevit. Stejně tak se domníváme, že může být proměnlivě chápána i obtížnost učení, do jisté míry i vnímání soutěživosti.

Další oblastí, kterou jsme podrobili zkoumání, byla stálost klimatu. Domníváme se, že naměřit totožné výsledky v opakovaném měření nelze, vždy se budou alespoň minimálně lišit. Určitá dynamika dané třídy je také součástí klimatu, nelze tedy pravděpodobně očekávat naprosto totožné výsledky. V krátkém horizontu může docházet k určitým žádoucím, ale i nežádoucím jevům. Vždyť klima, jakkoli se uvádí, že je relativně stálé, nejspíše nebude fixní.

Můžeme se pouze domnívat, že nejbližší reálnému klimatu našich bývalých pátých tříd, by byl jakýsi průměr onoho opakovaného měření. Oba získané výsledky by tak byly určitými body, do kterých se třída dostává a které se nejspíše ještě dále mění. S určitostí však toto tvrdit nelze. Otázkou je, zda je vůbec možné tuto možnost potvrdit.

Další otázka vzešla z vlivu prostředí na klima jedné ze tříd. Mohlo mít na klima V. A natolik výrazný vliv její umístění? Skutečnost, že byli žáci izolováni a pohybovali se na svém vlastním třídním „ostrově“? Výsledky této třídy a výpovědi třídních učitelek dalších tříd naznačují, že se tento předpoklad naplnil. Výrazně vyšší hodnoty spokojenosti a soudržnosti a naopak nízké hodnoty třenic a soutěživosti taktéž směřují k tomu, že je tato hypotéza pravdivá. To by také znamenalo, že má prostředí třídy a její umístění poměrně značný vliv na klima třídy a bylo by jistě zajímavé tyto jevy blíže zkoumat.

Třída V. A měla vysoké hodnoty proměnných spokojenost a soudržnost a nízké hodnoty třenic. Přesto mezi vrstevníky ani učiteli nebyla oblíbená. Jedná se tedy o bezprostřední klima pouze uvnitř této skupiny, jež nezainteresovaní učitelé, žáci a další pozorovatelé vnímali zcela odlišně? Nabízela příslušnost k této třídě příznivější klima, přestože z vnějšího pohledu byl tento efekt téměř opačný? Výsledky spokojenosti a soudržnosti VI. A byly celkově vyšší nežli výsledky VI. B. Mohlo to být právě proto, že byla V. A natolik soudržný a spokojený celek, že zde vyšší hodnoty přetrvaly i do šesté třídy? Pokud by však byla V. A natolik uzavřená vůči ostatním, nesměřovalo by přeskupení žáků spíše k opačným tendencím a tudíž zhoršení spokojenosti a soudržnosti? Na druhou stranu se zde zvedla míra třenic, což by na tuto skutečnost poukazovalo. Z naší strany se však jedná o další domněnky, které bohužel není možné naprosto přesně ověřit a které vyvolávají další otázky.

Veškeré výsledky byly měřeny jedním výzkumným nástrojem, který složitou a širokou problematiku klimatu v podstatě člení do pěti proměnných. Tyto proměnné mají představovat jakési měřitelné klima jednotlivých tříd a ty jsou hodnoceny na základě pěti odpovědí na pět otázek každé této oblasti. Otázkou zůstává, zda zrovna takto volené otázky mohou sloužit k ideálnímu zachycení stavu dané proměnné a maximálně pokrýt šířku

klimatu třídy. To je jistě také diskutabilní. Na základě takto stanovených otázek si jeho uživatelé mohou troufat hodnotit klima tříd a tvrdit, že klima dané třídy poznali. Ideální by bylo doplnit tento nástroj nějakou další výzkumnou metodou, která by mohla pokrýt to, co dotazník sám nezahrne. Na druhou stranu však slouží k nahlédnutí do klimatu tříd zejména prvního stupně a tam je potřeba počítat s omezenými možnostmi žáků. Zároveň jsme odkázáni na možnosti, které v současné době máme, ideální by jistě bylo vytvoření nástroje, který by tyto jevy co nejvíce eliminoval. Svou orientační funkci však plní. K jeho správnému uchopení je ale ze strany jeho uživatelů zapotřebí citlivé interpretace a určitý nadhled.

Měli jsme možnost nahlédnout do třídních klimat pomocí jednotlivých průměrů skládající se ze všech výpovědí žáků. Ty nám daly možnost nahlédnout do dílčích oblastí. Průměry ukazují celkový pohled a názor třídy na dané sociální klima, což je cenný materiál, se kterým je potřeba zacházet velmi šetrně a zároveň i intuitivně. Na jedné straně se nachází pravděpodobně nedokonalý nástroj měřící klima, velké množství dat, čísel a průměrů a na druhé straně jsou samotní žáci, tvůrci tohoto klimatu, jejichž celkový názor je třeba velmi citlivě interpretovat.

S tím souvisí i další možnost, kterou jsme využili, a to porovnat názor na současný stav tříd s preferovaným stavem. Někde si žáci přáli zlepšit současný stav více, jinde zase méně. V každém případě toto porovnání může posloužit jako cenný materiál každému učiteli, který se rozhodne využít metodu tohoto dotazníku ať už za účelem lepšího poznání konkrétní třídy nebo jako podklad pro kultivaci, či konkrétní intervenci.

Třída by měla být místem, které bude vytvářet vhodné podmínky pro život všech jejích účastníků. Tam, kde se žáci i učitelé budou cítit dobře, tam jsou také schopni dosahovat požadovaných výsledků. Ale nejen to. Odnáší si do života řadu cenných zkušeností a vzorců, které mohou spoluutvářet jejich další kroky.

6 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit rozdíl ve vnímání sociálního klimatu žáků při přechodu z prvního na druhý stupeň ZŠ. Tento cíl jsme nebyli schopni naplnit v jeho plném rozsahu, neboť před druhou fází našeho výzkumu došlo k výrazným strukturálním změnám. Tyto změny prakticky znemožnily komparaci výsledků obou ročníků, neboť zde došlo k reorganizaci tří tříd do dvou. Ve výzkumu jsme i přesto pokračovali a pokusili se výsledky interpretovat alespoň v diskusní rovině a příslušných tabulkách.

Porovnáme-li hodnoty pátých tříd s hodnotami pozdějších šestých tříd, můžeme říci, že se v šestých třídách spokojenost spíše zhoršila, zvýšila se míra třenic a zároveň obtížnost. Konstatovat přesné závěry je vzhledem k rozdílnosti obou souborů obtížné. Zhoršení stavu sociálního klimatu těchto tříd se po množství změn, kterými žáci prošli, dalo do jisté míry očekávat. S některými změnami se žáci zřejmě vyrovnávali lépe než s jinými, což považujeme za zajímavý podnět k dalšímu výzkumu. Vliv a dopad konkrétních změn na žáky a jejich názor na tyto změny by pomohly blíže porozumět současným výsledkům šestých tříd a odhalit, jak byly tyto změny vnímány samotnými aktéry.

Podařilo se nám naplnit několik dílčích cílů, které s problematikou sociálního klimatu školní třídy a přechodu na druhý stupeň úzce souvisí. Na principu těchto dvou problematik jsme nejprve vypracovali teoretický podklad, poté vyhodnotili výsledky výzkumu a na jejich základě popsali aktuální a preferovaný stav tří paralelních pátých tříd.

Popisem stavu jednotlivých tříd a jeho následným porovnáváním jsme zjistili, že se tyto třídy od sebe významně liší. Třída V. A se dle výsledků dala definovat jako velmi soudržná a spokojená, naproti tomu třída V. B vynikala nízkou mírou těchto proměnných a vysokou mírou třenic. Třída V. C se hodnotově nacházela někde uprostřed předešlých dvou tříd. Jednalo se o velmi odlišné skupiny a odlišná klimata. Zjistili jsme, že spokojenost a soudržnost v rámci všech tříd vnímají v průměru lépe dívky než chlapci. Preferovaná forma jednotlivých tříd se měnila většinou v závislosti s naměřeným aktuálním stavem. Ve třídě V. A byl preferovaný stav spokojenosti dokonce nižší, než aktuální stav, v V. C byly obě tyto formy totožné. Vyšší hodnoty preferovaného stavu byly spíše tam, kde byl aktuální stav nižší. Preferované hodnoty dívek byly zpravidla vyšší, než hodnoty chlapců, dívky si tedy přály výraznější změny v některých proměnných.

Podobným způsobem jsme později popsali aktuální i preferované klima šestých tříd. Převažující nejvyšší hodnoty v oblasti spokojenosti a soudržnosti měla třída VI. A,

zároveň měla nejvyšší míru třenic a soutěživosti. Třída VI. B měla nejvyšší hodnoty pouze v hodnocení obtížnosti. Spokojenost a soudržnost v VI. A vnímaly silněji dívky než chlapci, naopak třenice a soutěživost pocítovali chlapci méně. Obtížnost byla u chlapců i dívek v VI. B vnímána téměř totožně. Preferovaný stav obou tříd měl velmi podobné tendence, výrazně větší změny u všech proměnných si přály více dívky než chlapci.

V průběhu této komparace docházelo souběžně i k porovnání dat s orientačními normami naměřené Laškem. Všechny získané údaje se pohybovaly v pásmu běžných hodnot, a přestože se některé údaje nacházely již blízko jedné hranice pásma, žádné ji nepřekročily.

Na závěr došlo i k porovnávání hodnot s Linkovou. V tomto případě se bližší podobnost výsledků pátých tříd s jejími výsledky monitorující klima školy řídící se programem začít spolu nepotvrdila. V porovnání se školou běžnou a alternativní měly výsledky nepatrně blíže ke škole alternativní. Naopak nejmenší podobnost byla se zdravou školou.

Dalším jevem, který jsme podrobili zkoumání, byla stálost klimatu. Tu jsme ověřovali pomocí opakovaného měření aktuálního stavu sociálního klimatu ve třídě. Výsledky obou měření se ne vždy překrývaly a u některých proměnných došlo dokonce k většímu kolísání hodnot. Zůstala ale zachována pořadí těchto tříd v rámci jednotlivých proměnných, čili V. A měla soudržnost a spokojenost nejvyšší u obou měření, V. B měla u obou měření nejvyšší třenice a V. C v obou případech nejvyšší soutěživost. Nehledě na to, že se číselné údaje nepatrně měnily, zůstalo zachováno schéma pořadí jednotlivých tříd v každé proměnné. Statisticky významný rozdíl na hladině významnosti 0,03 jsme zaznamenali pouze u V. C v proměnné soutěživost, jinde se rozdíly neprokázaly. Grafické znázornění našich výsledků zároveň ukázalo, že nehledě na rozdílnost údajů se charakter obou měření graficky velmi podobal. Stálé tendence klimatu se zde tedy spíše potvrdily.

Uvědomujeme si, že tyto výsledky nelze považovat za obecně platné, neboť výzkum proběhl na malém výzkumném vzorku. Zároveň se domníváme, že by bylo zajímavé zaměřit se na stálost tohoto fenoménu podrobněji a výzkumně ho sledovat na větším vzorku. O klimatu se v odborných publikacích píše jako o stálém fenoménu, bylo by tedy žádoucí podobná tvrzení podložit výzkumy podobného typu.

Literatura

- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- DOLEŽALOVÁ, J., 2001. *Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně-vzdělávacím procesu*. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.). *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, s. 274 – 278. ISBN 80-7203-064-5.
- DVOŘÁK, D., 2011. *Přechod mezi stupni základní školy: Od teoretického konceptu k možnostem facilitace*. In JANÍK, T., KNECHT, P., ŠEBESTOVÁ, S. (ed). *Směšený design v pedagogickém výzkumu*. Sborník příspěvků z 19. Výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Brno: MU, s. 57-61.
- FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- GILLERNOVÁ, I., ŠTĚTOVSKÁ, I., 2003. *Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu*. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed). *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, s. 283 – 292. ISBN 80-7203-064-5.
- GRECMANOVÁ, H., 2003. *Klima současné školy*. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed). *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, s. 14 – 27. ISBN 80-7203-064-5.
- GRECMANOVÁ, H., 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HAVLÍNOVÁ, M. (ed), KOPŘIVA, P., MAYER, I., VILDOVÁ, Z., a kol., 2006. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2. rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-059-3.
- HENDL, J., 2006. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-123-9.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEŽEK, S., 2003. *Možnosti konceptualizace školního klimatu*. In JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, s. 2-31. ISBN 80-86633-13-6.

KNECHT, P., 2011. *Kontinuita kurikula mezi 1. a 2. stupněm v české ZŠ: Pohledy do RVP ZV a žákovských sešitů*. In WALTEROVÁ, E., a kol. *Dva světy základní školy? Úskali přechodu z 1. na 2. Stupeň*. Praha: Karolinum, s. 103 - 136. ISBN 978-80-246-2043-5.

KUČEROVÁ, K., 2006. *Vývoj sociálního klimatu školní třídy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

KUDELOVÁ, A., 2003. *Tvorba bezpečného sociálního klimatu ve škole podporující zdraví*. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed). *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, s. 104 - 110. ISBN 80-7203-064-5.

LAŠEK, J., 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.

LAŠEK, J., MAREŠ, J., 1991. *Jak změřit sociální klima školní třídy?* Pedagogická revue, 43, č. 6, s. 401 – 410. ISSN 1335-1982.

LINKOVÁ, M., 2001. *Sociální klima školní třídy*. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků z IX. Konference ČAPV. Ostrava: PdF OU, s. 42 – 46. ISBN 80-7042-181-9.

LINKOVÁ, M., 2003. *Klima školní třídy a některé jeho determinanty*. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed). *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, s. 117 – 123. ISBN 80-7203-064-5.

MAREŠ, J., 2001 a. *Klima školní třídy*. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 565-579. ISBN 80-7178-463-X.

MAREŠ, J., 2001 b. *Sociální klima školy*. In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 581-596. ISBN 80-7178-463-X.

MAREŠ, J., 2003 a. *Diagnostika sociálního klimatu*. In JEŽEK, S. (ed). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, s. 32 - 74. ISBN 80-86633-13-6.

MAREŠ, J., 2003 b. *Zamyšlení nad pojmem klima školy*. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed). *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, s. 32 – 42. ISBN 80-7203-064-5.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

NĚMEC, J., VLČKOVÁ, K., 2011. *Vnímání sociálního klimatu školy žáky: srovnání 1. a 2. stupně základní školy*. In WALTEROVÁ, E., a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. Stupeň*. Praha: Karolinum, s. 162 - 196. ISBN 978-80-246-2043-5.

NOVOTNÝ, P., 1999. *Kultura školní třídy – staronová výzva*. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Sborník příspěvků ze VII. Konference ČAPV. Hradec Králové: PdF, s. 355-358. ISBN 80-7041-531-2.

PELIKÁN, J., 2007. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-569-0.

PETLÁK, E., 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-97-1.

PRŮCHA, J., 1995. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, J., 2002. *Moderní pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J., 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E., 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

SPILKOVÁ, V., 2003. *Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání*, In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed). *Klíma současné české školy*. Brno: Konvoj, s. 341 – 349. ISBN 80-7203-064-5.

STARÝ, K., KUBALOVÁ, K., 2011. *Přechod na druhý stupeň očima žáků*. In WALTEROVÁ, E., a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. Stupeň*. Praha: Karolinum, s. 210 - 231. ISBN 978-80-246-2043-5.

WALTEROVÁ, E., a kol., 2011. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. Stupeň*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2043-5.

WALTEROVÁ, E., GREGER, D., 2011. *Škola 1. a 2. stupně v České republice a v zahraničí a přechody mezi oběma stupni*. In WALTEROVÁ, E., a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. Stupeň*. Praha: Karolinum, s. 51 – 66. ISBN 978-80-246-2043-5.

Seznam příloh

PŘÍLOHA 1

Tabulka 1: Vyhodnocení t-testu u opakovaného měření třídy V. A

PŘÍLOHA 2

Tabulka 2: Vyhodnocení t-testu u opakovaného měření třídy V. B

PŘÍLOHA 3

Tabulka 3: Vyhodnocení t-testu u opakovaného měření třídy V. C

PŘÍLOHA 4

Dotazník 1: Dotazník MCI-A

PŘÍLOHA 5

Dotazník 2: Dotazník MCI-P

Přílohy

P1 Tabulka 1: Vyhodnocení t-testu u opakovaného měření třídy V. A

Proměnná	Průměr 1. měř.	Průměr 2. měř.	t-test	p	S 1. měř.	S 2. měř.	F-test	p
Spokojenost	12,88	12,68	0,36	0,72	1,79	1,94	1,17	0,70
Třenice	8,92	8,27	0,66	0,51	3,44	3,24	1,13	0,79
Soutěživost	10,00	10,36	-0,38	0,71	2,92	3,67	1,59	0,28
Obtížnost	7,52	6,86	1,10	0,28	2,29	1,70	1,82	0,17
Soudržnost	9,36	9,64	-0,27	0,79	3,12	3,92	1,58	0,28

P2 Tabulka 2: Vyhodnocení t-testu u opakovaného měření třídy V. B

Proměnná	Průměr 1. měř.	Průměr 2. měř.	t-test	p	S 1. měř.	S 2. měř.	F-test	p
Spokojenost	11,39	11,09	0,46	0,65	1,88	2,51	1,78	0,19
Třenice	10,91	9,45	1,54	0,13	2,98	3,38	1,28	0,57
Soutěživost	11,17	10,86	0,30	0,77	3,24	3,76	1,34	0,50
Obtížnost	8,00	7,45	0,86	0,39	2,20	2,04	1,16	0,74
Soudržnost	7,09	6,91	0,27	0,79	2,45	2,00	1,50	0,36

P3 Tabulka 3: Vyhodnocení t-testu u opakovaného měření třídy V. C

Proměnná	Průměr 1. měř.	Průměr 2. měř.	t-test	p	S 1. měř.	S 2. měř.	F-test	p
Spokojenost	12,17	12,62	-0,73	0,47	1,71	2,42	2,00	0,11
Třenice	9,17	8,38	1,05	0,30	2,50	2,50	1,00	0,99
Soutěživost	12,63*	11,19*	2,20*	0,03*	1,93*	2,44*	1,60*	0,28*
Obtížnost	7,50	6,52	1,51	0,14	2,65	1,40	3,59	0,00
Soudržnost	7,88	7,57	0,53	0,60	2,07	1,69	1,50	0,36

P4 Dotazník 1: Dotazník MCI-A (1986, Fraser, Fischer, in Lašek, 1991)

Dotazník: Naše třída – aktuální forma (My Class Inventory, MCI-A)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, **jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci**.

Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď „ANO“ nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovíte na každou otázku.

1.	V naší třídě baví děti práce ve škole.	ANO	NE	
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ANO	NE	
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE	
4.	V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ANO	NE	
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem.	ANO	NE	
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	ANO	NE	R
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ANO	NE	
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	ANO	NE	
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	ANO	NE	R
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO	NE	R
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	ANO	NE	
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ANO	NE	
13.	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	ANO	NE	
14.	V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	ANO	NE	
15.	Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé.	ANO	NE	
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	ANO	NE	R
17.	Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE	
18.	Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe, než ostatní.	ANO	NE	
19.	Práce ve škole je namáhavá.	ANO	NE	
20.	Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.	ANO	NE	
21.	V naší třídě je legrace.	ANO	NE	
22.	Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ANO	NE	
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	ANO	NE	
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit.	ANO	NE	R
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ANO	NE	

P5 Dotazník 2: Dotazník MCI-P (1986, Fraser, Fischer, in Lašek, 1991)

Dotazník: Naše třída – preferovaná forma (My Class Inventory, MCI-P)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, **jaká by měla nebo neměla být vaše třída, vaši spolužáci**.

Každou větu dotazníku si pořádně přečtete. Odpovídá se na ni buď „ANO“ nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

1.	V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole.	ANO	NE	
2.	V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic.	ANO	NE	
3.	V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE	
4.	V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce.	ANO	NE	
5.	V naší třídě by každý měl být mým kamarádem.	ANO	NE	
6.	V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné.	ANO	NE	R
7.	Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé.	ANO	NE	
8.	Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	ANO	NE	
9.	Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci.	ANO	NE	R
10.	Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády.	ANO	NE	R
11.	Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než teď mají.	ANO	NE	
12.	Děti v naší třídě by měly dělat ostatním spolužákům více naschválů, než teď.	ANO	NE	
13.	Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci.	ANO	NE	
14.	V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti.	ANO	NE	
15.	Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli.	ANO	NE	
16.	V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí.	ANO	NE	R
17.	Určité děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE	
18.	Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe, než ostatní.	ANO	NE	
19.	Práce ve škole by měla být namáhavější, než je.	ANO	NE	
20.	Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet.	ANO	NE	
21.	V naší třídě by měla být větší legrace.	ANO	NE	
22.	Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat.	ANO	NE	
23.	Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší.	ANO	NE	
24.	Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit.	ANO	NE	R
25.	Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli.	ANO	NE	